



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Emoční rovina při zahájení školní docházky

Vypracovala: Mgr. Veronika Bielková

Vedoucí práce: PhDr. Marta Franclová, Ph.D.

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Dále prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 24.3.2017

Mgr. Veronika Bielková

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Martě Franclové, PhD. za odborné vedení, cenné připomínky a rady při zpracování této práce, dále také kolegyním z Mateřské školy Větrná za vstřícnost.

Anotace

Bakalářská práce s názvem Emoční rovina při zahájení školní docházky se věnuje velmi aktuálnímu tématu, a to důležitosti emoční zralosti při vstupu do první třídy základní školy. Autorka věnuje pozornost seznámení se samotným pojmem emoce, otázce připravenosti na zahájení školní docházky; emoční zralosti, emočním kompetencím, emoční inteligenci; možnostem a zákonitostem rozvoje dětské osobnosti v oblasti emoční gramotnosti, rozdílům mezi mateřskou školou a základní školou a zabývá se také otázkou zvládnání úspěchu a neúspěchu.

V praktické části najdeme, jak emoční oblast u dítěte podporovat a rozvíjet směrem ke zvládnutí školních nároků. Pomocí metody pozorování a rozhovoru s učitelkami mateřské školy je zde zodpovězeno na otázky týkající se emoční zralosti, a to například: jak se projevují obtíže spojené s emoční nevyzrálostí dítěte, jaké mohou nastat problémy při nástupu takového dítěte do první třídy, prostřednictvím jakých aktivit může k rozvoji emočních kompetencí přispět mateřská škola atd.

Klíčová slova: emoce, školní připravenost, školní zralost, emoční zralost, emoční gramotnost, emoční inteligence, předškolní věk

Annotation

Bachelor thesis entitled Emotional level at the start of school is devoted to a very topical theme and the importance of emotional maturity at entry into first class of primary school. The author pays attention to acquaint themselves with the concept of emotion on the readiness to start school; emotional maturity, emotional competencies, emotional intelligence; possibilities and patterns of development of children's personality in emotional literacy, differences between kindergarten and elementary school and also addresses the question of dealing with success and failure.

In practical section there, how emotional aspects in child support and develop towards mastering school requirements. Using the methods of observation and conversation with the kindergarten teachers is answered to questions about emotional maturity, for example: how to show the difficulties associated with emotional immaturity of a child, what problems may occur at the onset of such a child in first class, through which activities can to development of emotional competencies contribute kindergarten etc.

Keywords: emotion, school readiness, emotional maturity, emotional literacy, emotional intelligence, preschool age

Obsah

Úvod.....	7
I . TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Emoce.....	9
1.1 Emoce a jejich definice.....	9
1.1.1 Teorie emocí.....	12
1.2 Dělení emocí.....	13
1.3 Základní emoce.....	15
1.4 Funkce emocí.....	18
1.5 Emoční gramotnost.....	18
1.6 Emoční inteligence.....	19
2 Připravenost na zahájení školní docházky.....	22
2.1 Školní připravenost.....	22
2.2 Školní zralost.....	22
2.3 Emoční zralost.....	23
2.4 Charakteristika emocí u dětí předškolního věku.....	24
2.5 Rozvoj emočních dovedností v předškolním věku.....	26
2.5.1 Sebeuvědomění.....	26
2.5.2 Sebeovládání.....	27
2.5.3 Motivace.....	27
2.5.4 Empatie.....	28
2.5.5 Zvládání úspěchu a neúspěchu.....	28
2.5.6 Umění komunikace.....	30
2.5.7 Rozvoj emočních kompetencí prostřednictvím hry.....	30
2.6 Emocionalizace mateřské školy.....	31
3 Změny při přechodu z mateřské do základní školy.....	32
II . PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
4 Stanovení výzkumných otázek.....	34
5 Metody kvalitativního výzkumu.....	35
5.1 Rozhovor.....	35
5.2 Pozorování.....	36
5.2.1 Sběr dat z pozorování.....	36
5.3 Aktivity a hry na podporu a rozvoj emoční gramotnosti.....	38
5.3.1 Výběr z činností použitých v praxi.....	39
6 Výsledky pozorování.....	45
7 Rozhovory a jejich interpretace.....	54
8 Shrnutí.....	61
Závěr.....	63
Seznam použité literatury a další zdroje.....	64
Přílohy:.....	68
Příloha 1: Záznamový arch.....	68
Příloha 2: 6 základních výrazů – projevy základních emocí.....	69
Příloha 3: Smutek – práce s knihou Návštěva malé smrti.....	70

Úvod

Jako učitelka v mateřské škole mám velmi blízko k tématu školní zralosti a připravenosti. Sama v praxi pozoruji, že je dnes vše zaměřeno na výkon. Každý z rodičů ví, co potřebuje jeho dítě umět a znát k zápisu do první třídy základní školy. Tam je velmi dobře patrné, jak je na tom dítě po stránce rozumové, co vše si pamatuje, jak se vyjadřuje, ale emocionální nezralost se nemusí v tak krátkém časovém intervalu vůbec projevit. Tato bakalářská práce se věnuje připravenosti na školní docházku a zaměřuje se především na emoční úroveň dětí předškolního věku.

V teoretické části je pozornost věnována seznámení se samotným pojmem emoce, otázce připravenosti na zahájení školní docházky; emoční zralosti, emočním kompetencím, emoční inteligenci; možnostem a zákonitostem rozvoje dětské osobnosti; zaměřím se na rozdíly mezi mateřskou školou a základní školou; zabývám se také otázkou úspěchu a neúspěchu.

Praktická část se pak bude věnovat postupům, metodám a možnostem, jak emoční oblast u dítěte podporovat a rozvíjet směrem ke zvládnutí školních nároků. Také se pokusím popsat, jak se projevují emocionálně nevyzrálé děti, jaké problémy mohou mít tyto děti v první třídě základní školy a objasnit vážnost a důležitost správného emocionálního vývoje u předškolního dítěte.

Téma zahájení školní docházky je stále aktuální. Pro předškolní dítě je vstup do základní školy hodnocen jako jeden z hlavních stresorů v jeho životě. Mění se charakter sociálního chování dítěte: zatímco v předškolním věku byla motivem sociálního kontaktu především hra, ve školním věku kromě toho přistupuje i sociální soužití a soutěžení. S tím souvisí i náhlý nápor různých emocí. Emoce dětí jsou krátké, zato však značně intenzivní. Děti prožívají zpočátku zcela přirozeně prudké city hněvu, strachu, lítosti či žárlivosti, zvláště když je v sázce něco, na čem jim aktuálně velmi záleží. Dynamika a orientace citových vzplanutí je tak zároveň indikátorem kvality zaměření jejich duševního dění a do jisté míry napovídá i celkovou zralost utvářející se osobnosti.

V centru pozornosti mateřských škol, ale i rodičů je kognitivní úroveň dítěte. Každý prověřuje znalosti a dovednosti - například: zda se dítě umí podepsat, pozná první a poslední písmeno ve slově, ví, kde bydlí, zda umí odvyprávět krátký příběh, pohádku, určí barvy, pozná číslice nebo množství. Je ale důležité, aby dítě bylo v době zahájení

školní docházky zralé i v rovině emoční. Znamená to, že by mělo zvládnout podřídit se požadavkům učitele, umět odložit to, co momentálně chce, a věnovat se školním povinnostem, zvládnout srovnání se spolužáky, mít sílu překonávat nezdary, přijmout kritiku, umět se vyrovnat s možným neúspěchem,... A právě podporou rozvoje emoční oblasti se budu v této práci zabývat. Cílem mé bakalářské práce je tedy poukázat na důležitost zaměření se také na stránku sociální a emocionální, která je často upozaděna před stránkou rozumovou, dále ukázat, že emoční rovinu, emoční inteligenci a gramotnost lze v předškolním věku rozvíjet a pracovat na zlepšení zvládání a kontroly svých emocí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Emoce

Ihned na začátku této bakalářské práce bych ráda vysvětlila, jak složité je uchopit samotný pojem emoce. Je to stejně obtížné jako naučit se pracovat s vlastními emocemi a všemi tělesnými a duševními projevy, které s sebou naše emocionální naladění přináší.

1.1 Emoce a jejich definice

Emoce jsou pojem, který každý zná, každý ho používá, ale vysvětlit obsah slova emoce není zdaleka tak jednoduché. Definice emocí se liší autor od autora.

Podle Macháče má slovo emoce svůj původ v latinském slovese *emovere* - vzrušovat (Macháč, 1985). V Encyklopedii obecné psychologie se dočteme, že je původ slova emoce více spojen s latinským slovem *motio*, které vyjadřuje pohyb a zároveň tak odráží i fyziologickou reakci organismu (Nakonečný, 1997). Podle S. Pfeffer (2003, s.30): „*Kořenem slova emoce je latinské movere, tedy hýbat. Je to tedy slovo, v němž je obsažena tendence k jednání.*“ Například H. E. Jones o emocích tvrdí, že: „každý ví, co to jsou emoce až do doby, kdy se emoce pokusí definovat.“ (Nakonečný, 2012) Definice podle Hartla a Hartlové zní: „*Emoce zastřešují subjektivní zážitky libosti a nelibosti, které provází fyziologické změny, motorické projevy (gestikulace, mimika), stavy určité pohotovosti a zaměřenosti (např. láska, strach aj.) a lze u nich zjišťovat směr přibližování či vzdalování, intenzitu a čas trvání.*“ (Hartl a Hartlová, 2000). Englishova definice chápe emoce: „*Jako mentální stav charakterizovaný cítěním s různým tělesným doprovodem, který vyjadřuje vztah k objektu. Dále jsou emoce excitovaný stav mysli, doprovázený cíleně zaměřeným chováním, afektivním stavem, který byl vyvolán určitou překážkou nebo dočasným nedokončením akce. Jde o dynamický projev instinktu, který následuje jako organizovaná odpověď organismu na podnět a to převážně prostřednictvím autonomní nervové soustavy.*“ (Nakonečný, 1997) V Knize Úvod do psychologie emocí se píše, že „*Emoce jsou události např. radosti, smutku, zlosti, strachu, soucitu, zklamání, ulehčení, hrdosti, studu, viny, závisti, jakož i dalších druhů stavů, které jsou dostatečně podobné těm jmenovaným. Tyto fenomény mají společné následující znaky: a) jsou aktuálními stavy osob; b) odlišují se podle druhu nebo kvality a intenzity; c) jsou zpravidla zaměřené na*

objekt; d) osoby, které se nalézají v jednom ze jmenovaných stavů, mají normálně charakteristický prožitek (aspekt prožití emoci) a často se vyskytují také určité fyziologické změny (fyziologický aspekt emoci) a způsoby chování (aspekt chování emoci).“ (Stuchlíková, 1998, s.10) Co se týče fyziologického hlediska je možné emoce nahlížet jako „uspořádaný soubor chemických a neuronálních odpovědí mozku na emočně kompetentní podnět (objekt nebo situace) a tento podnět je zpracován na vědomé či nevědomé úrovni, dále pak následuje fyziologická odpověď organismu.“ (Damasio, 1994). Poněkud rozsáhlejší definici emoci, kde je propojeno psychologické i fyziologické hledisko, najdeme u Atkinsona (2003), který emoce popisuje jako „komplexní stav, který vzniká v reakci na určité afektivně zabarvené zážitky.“ Emoce je složena přinejmenším ze šesti složek:

1. subjektivita – na stejnou situaci mohou různí lidé reagovat různě (rozdílná intenzita jednání)
2. tělesná reakce – emoce se vždy projeví i v tělesné stránce projevu
3. soubor myšlenek a přesvědčení doprovázející emoci, který do mysli vstupuje pravděpodobně automaticky
4. výraz obličeje
5. celková reakce na prožitek – např. pod vlivem pozitivních emoci vnímáme okolní svět pozitivně
6. tendence k jednání spojené s emoci.

Všechny tyto složky neexistují samy o sobě, ale vznikají na základě vzájemného působení při prožitku emoce.

Obecně tedy vyplývá, že emoce jsou procesy (psychické a sociální), jsou založeny na vnímání pocitů libosti a nelibosti, které provází fyziologické změny, jako například změny srdečního tepu či dýchání, dále se projevují motoricky: především v mimice a gestikulaci. Mezi základní charakteristické rysy emoci můžeme zahrnout jejich:

- subjektivitu
- spontánnost - nedají se příliš ovlivnit rozumem
- aktuálnost - objevují se bezprostředně a okamžitě po události či vzpomínce na ni

- předmětnost - vždy je příčinou nějaká konkrétní situace, zážitek, vzpomínka
- polarita - zpravidla je hodnotíme jako příjemné či nepříjemné, ale mohou být i ambivalentní
- vliv na paměť - na jedné straně je emotivní zážitek snáze zapamatovatelný, na druhé straně může být příliš silná emoce (například panický strach) důvodem k vytěsnění nějakého zážitku, může tedy schopnost zapamatování i snížit. (Atkinson, 2003; Nakonečný, 2009 – publ. In [1])

Jak složité je vyjádřit obsah na první pohled jednoduchého pojmu emoce dokládá nemalý počet pokusů o jeho definování. Jak vlastně ale emoce fungují? Co se děje s organismem, jak jsou emoce prožívány, jaké jsou důvody a jak emoce vznikají? Existuje hned několik teorií, které vysvětlují vznik a průběh emocí. Přehledný model podává například Howard (1998), který rozdělil průběh emoční situace do 5 po sobě jdoucích fází:

1. Událost: přihodí se cosi, co může ovlivnit naše další působení ve světě, co může pomoci nebo naopak ohrozit naše cíle.
2. Vnímání události: musíme si být vědomi, co se stalo, danou událost vnímáme pomocí smyslů.
3. Vyhodnocení vnímané události: uvědomění si kladného či záporného působení události na naše vytyčené cíle, což ovlivňuje i kvalitu dané emoce (platí zde přímá úměra, čím markantněji ovlivní událost cíl, ať už pozitivně, či negativně, promítne se pak do intenzity prožitku emoce).
4. Fyziologický stav hraje velkou roli při vyhodnocení dané události, protože ovlivňuje způsob hodnocení (zde se promítá proměnlivost jednotlivých reakcí na události, kdy záleží na okamžitém stavu jedince: zda je unavený, odpočatý, opilý,...)
5. Odpověď na vyhodnocení: tedy reakce, jak, jakým způsobem se dokážeme s danou situací vyrovnat (pláč, útěk,...).

Tento pětistupňový model ještě zohledňuje dvě hlediska: to, co prožíváme uvnitř, tedy zážitková stránka emoční situace (1.-4. fáze); a to, co se děje navenek, je stránka behaviorální (tzv. emocionální chování – 5.fáze).

1.1.1 Teorie emocí

Bylo vytvořeno mnoho teorií emocí. Podle Stuchlíkové (2007) je možné jednotlivé přístupy při popisu emocí rozdělit podle trojrozměrnosti emoce – zaměřené na individuální prožívání emoce, fyziologické změny a výraz emoce. Zde jsou tedy teorie obecně nejznámější.

1. Teorie se zaměřením na emocionální prožitek (psychodynamické a motivační teorie)

Do této kategorie patří Sigmund Freud a jeho psychoanalýza. Emoce jsou zde uchopeny jako odraz vnitřních, skrytých instinktů a konfliktů, s čímž souvisí i kontrola emocí v podobě obranných mechanismů (to, co je emocionálně příliš bolestivé, může být zkresleno nebo zcela potlačeno). Na tuto tradici navázal J. Bowlby se svou teorií raného citového přilnutí (attachment), kde zdůrazňuje potřebu vytvoření pevného pouta mezi kojencem a matkou pro správný emocionálně-sociální vývoj a schopnost utvářet zdravé vztahy. V současnosti jsou na emoční prožívání zaměřené kognitivní teorie. Mezi ně patří například Teorie kognitivního zhodnocení Roberta Lazaruse, která operuje s trojím zhodnocením. Emoce zde slouží jako regulační systém, ovlivňují probíhající aktivitu a spouštějí procesy zvládání zátěže (coping). Lazarus popisuje emoce jako zprostředkovatele informací o okolním prostředí, které vznikají při adaptaci na toto prostředí. (Stuchlíková 2007, Slaměnik, 2011)

2. Teorie zaměřené na fyziologický aspekt emocí

Tyto teorie se věnují nejen fyziologickému aspektu emocí, ale také využívají metody neurochemické a neuropsychologické (sledují aktivitu mozku a dílčích struktur centrálního nervového systému). Zcela původní v tomto pohledu je periferní James – Langeova teorie emocí, kde tělesná změna podle Jamese předchází a je příčinou emoce. Nejdříve je tedy fyziologické vzrušení a teprve poté následuje pocitování těchto změn, což je emoce. Emoce jsou tedy percepcí tělesných změn. Platí to u zvláště silných emocí, jako je například velký strach nebo vztek. Jak jsem již zmínila, kromě fyziologických projevů, se začala zkoumat i role mozkových struktur při vzniku emocí. Cannonova teorie emocí předpokládá, že mozek, speciálně talamus, produkuje jak prožitek emoce, tak tělesné změny, které jsou s danou emocí spojeny, což vedlo k dalšímu zkoumání specifických

mozkových struktur nevyjímaje limbický systém. Hypothalamus má v souvislosti s emocemi roli zprostředkovatele přenosu informací mezi limbickým systémem a okolními částmi mozku. (James P. Henry – neuroendokrinní teorie emocí a L.E. LeDoux – neuropsychologická teorie emocí: prokazatelná role amygdaly¹ jako systému zabezpečujícího emocionální procesy). (Langmeier et al., 2006, Stuchlíková, 2007)

3. Teorie vztahující se k emočnímu výrazu

Tyto teorie se zaměřují na měřitelné a pozorovatelné projevy emočního chování. Patří sem teorie evoluční (role emocí ve vývoji člověka jako druhu) a behaviorální (zkoumají procesy, kdy se na základě vrozených, primárních emocí učíme uchopit složitější emocionální reakce). Plutchikova Psychoevoluční teorie emocí vychází z předpokladu, že emoce jsou vrozené funkce důležité pro přežití. Dále sem můžeme zařadit také Izardovu Teorii diskretních emocí, kde jsou emoce základním motivačním prostředkem lidského jednání a každá má svou funkci a určitý efekt. (Stuchlíková, 2007)

1.2 Dělení emocí

V odborné literatuře nejdeme základní dělení na nižší a vyšší emoce a další dělení podle různých hledisek a kritérií, vždy záleží na jednotlivém pojetí autora. Základní klasifikace rozlišuje emoce *primární* a *sekundární*. Primárními jsou myšleny emoce vrozené, které mají stejný projev zračící se v obličejí jednotlivce, a to bez ohledu na národnost či kulturu², sekundární emoce jsou založeny na emoční zkušenosti a je možné mezi ně zahrnout např. obdiv, úctu, pohrdání, závist apod. (srov. Stuchlíková, 2007; Nakonečný, 2000). Prožitkový aspekt emocí Wundt vymezoval pomocí tří základních charakteristik, a to libost – nelibost, úroveň vzrušení a zážitek napětí – uvolnění. (Stuchlíková, 2007) Z hlediska intenzity a doby trvání M. Nakonečný (2000, s. 63) rozlišuje emoce na *afekty* (krátkodobé se silnou intenzitou), *city* (krátkodobé s různou intenzitou), *nálady* (déletrvající s různou intenzitou) a *vášně* (silné dlouhodobé citové

¹ Amygdala je struktura limbického systému a je považována za jedno z center emočních dějů zhruba od 30. let dvacátého století. Amygdala a hipokampus se podílejí na řízení a zpracování emocí a také hrají důležitou roli v procesech paměti, orientace v prostoru a čase. (Langmeier et al., 2006)

² Více v kapitole 1.3 Základní emoce, např. P. Hartl a H. Hartlová (2000, s. 138) uvádějí osm vrozených emocí: radost, důvěra, překvapení, anticipace, strach, vztek, smutek, znechucení.

vztahy). Podle významu pro život jedince lze v neposlední řadě rozlišovat emoce *stenické* (aktivující) a *astenické* (dezaktivující). Z hlediska citových vztahů lze rozlišovat emoce na:

- intelektuální city, které vznikají v procesu myšlení a poznání (touha po poznání) a odvíjí se od úrovně vzdělání jedince
- morální city, které vznikají a vyvíjejí se v rámci mezilidských vztahů (prožívání vztahu k sobě i k ostatním lidem kolem, projevují se v míře ztotožnění se s normami a zásadami ve společnosti)
- estetické city, které se projevují ve vnímání krásna (typické pro tyto emoce je vyvolání touhy prožít je znovu)
- mezilidské citové vztahy, kde záleží na tom, kdo do nich vstupuje – muž a žena, rodiče a děti, vztahy k cizím lidem,...
- sebecity, které obsahují vztah člověka k sobě samému (mít rád sám sebe – sebeláska)

(Boroš,1995)

Shrnující dělení emocí najdeme například u Češkové, Kučerové a Svobody (2006):

Podle hierarchie je dělí na:

- nižší – jsou spojeny s uspokojováním základních potřeb;
- vyšší (specificky lidské, podmíněné sociálně) - rozlišujeme zde city sociální, etické, estetické a intelektuální.

Podle základního vyznění:

- libé (radost, láska) / nelibé (žal, nenávisť, hněv).

Podle vlivu na svého nositele:

- stenické – mobilizující (hněv, zlost) aktivizují člověka / astenické – demobilizující (smutek), pasivní emoce, berou nositeli energii

Podle intenzity a časového průběhu:

- afekty;

- city (citové vztahy trvalejšího rázu);
- nálady;
- vášně.

Propojením několika hledisek vznikla klasifikace podle Krecha a Crutchfielda (in Nakonečný 2000, s. 64), kteří rozlišili: 1. primární emoce – vrozené, 2. emoce vyvolané sensorickou 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).

1.3 Základní emoce

Neexistuje úplná shoda v tom, která emoce patří mezi základní, primární, opět záleží na autorovi a jeho úhlu pohledu. Většina autorů udává 8 základních emocí, ale vždy jsou zde malé odchylky: například Homola, Kalbis a Trpišovská (1990, s. 34) uvádějí hněv, strach, radost, přijetí, nechuť, anticipaci, překvapení, smutek; jinde najdeme těchto 8: smutek, strach, vztek, radost, důvěru, znechucení, očekávání, překvapení (Pfeffer, 2003, s.30).

Studie P. Ekmana a W.V.Friesena (In Vysekalová, 2014; Stuchlíková 2007) z roku 1972 dokládá existenci šesti základních emocí podle výrazů obličeje: hněv (vztek), znechucení, strach, radost, smutek a překvapení. C. E. Izard (1977) rozlišuje dokonce deset základních emocí - kritériem je jedinečnost emocí (jak po stránce neurofyziologické, tak výrazové a také záleží na subjektivním prožitku) a specifčnost jejich efektu (mají vliv na šest subsystémů osobnosti: homeostáza, pudy, percepce, subsystém motorický, kognitivní a sociální). Izard zde uvádí pojem „emoční komplex“, který je používán ve smyslu seskupení základních emocí. Emoce se mohou spojovat v dyády, tudíž z uvedených základních emocí lze vytvořit dohromady 45 různých emocí. Emoce mají na člověka tedy komplexní vliv a každá emoce působí pro ni typickým způsobem. (srov. Izard, C. E., 1977, s. 46, 47.)

Goleman (1997, s.18,19) uvádí tyto primární emoce:

Hněv: pod kterým si můžeme představit i zuřivost, hrubost, nenávisť, zlobu, popuzenost, rozhořčení, otrávenost, nepřátelství a v extrému až patologickou nenávisť a násilí.

Smutek: zahrnující žal, zármutek, sklíčenost, neveselost, melancholie, sebeobviňování, osamělost, zoufalství.

Strach: s ním je spojená i úzkost, nervozita, ustaranost, zděšení, obavy, zlé předtuchy, ostýchavost, podezřívavost, popudlivost, pochybnosti, hrůza, děs, lekavost, v psychopatologii pak i fobie a panika.

Radost: v sobě skrývá také štěstí, úlevu, spokojenost, blaho, potěšení, pobavenost, hrdost, smyslové potěšení a rozkoš, vzrušení, nadšení, uspokojení, euforie, extáze, rozmarnost, v extrému pak mánie.

Láska: zahrnuje přátelství, důvěru, toleranci, vřelost, přijetí, laskavost, přitažlivost, oddanost, obdiv, zamilovanost, okouzlení.

Překvapení: šok, údiv, ohromení, úžas.

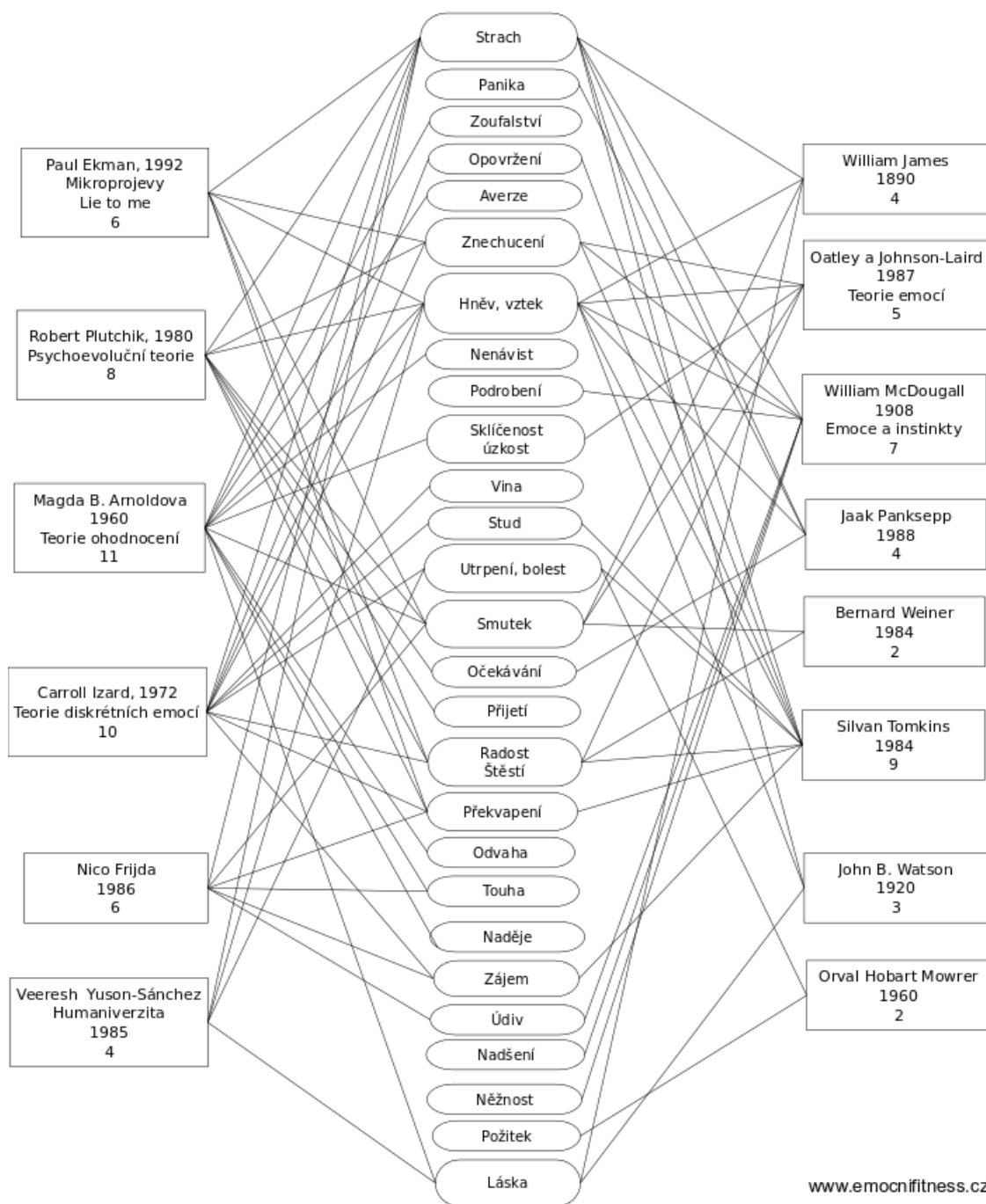
Rozhořčený odpor: pohrdání, opovržení, znechucení, averze, nelibost, zhnusení.

Hanba: vina, stud, zármutek, zklamání, výčitky svědomí, poníženost, lítost, pocit pokoření.

Simone Pfeffer (2003) považuje za důležité tyto primární emoce, které je zapotřebí u dětí rozvíjet a naučit se s nimi pracovat: radost, zlost (hněv, agrese), štěstí, smutek, láska, strach, odvaha a dodává, že je velmi důležité ovládat schopnost uklidnit se.

Je velmi zajímavé, kolik emocí je vlastně různými autory považováno za primární – zde graficky znázorněné základní emoce v pojetí různých autorů:

Tabulka 1: Základní emoce podle různých odborníků



1.4 Funkce emocí

V předchozích podkapitolách jsem se pokusila shrnout vše o tom, co jsou emoce, ale stejně důležité je uvědomit si, k čemu jsou a jak fungují. Funkce emocí můžeme nahlížet z různých rámců – osobnostního, sociálního, vývojového,... Přístup z hlediska funkcí vysvětluje emoce jako složité systémy, které umožňují adaptaci jedince, a to jak po fyzické stránce, tak sociální. Můžeme se tedy setkat z trojím dělením funkcí emocí na

- intrapersonální funkce emocí - což zahrnuje adekvátní reakce na požadavky prostředí, udržování a obnovování rovnováhy, dále například poskytování asociativních struktur paměti
- sociální funkce emocí – emoce jsou zde vysvětleny z pozice kulturních výtvorů, které vznikají skrze jedince a skupiny v určitých sociálních vztazích
- vývojové funkce emocí – emoce napomáhají dosahovat určité úrovně vývojových etap celého života (např. v raném dětství je dítě vybaveno emočním základem, jehož prostřednictvím je schopno poukázat na své potřeby, touhy, nepohodu... s předškolním věkem je spojen nárůst hněvu a opozičního chování – více v kapitole Emoce v předškolním věku dítěte)

(Stuchlíková, 2007)

Nakonečný (2000) uvádí hned několik funkcí emocí, jako nejdůležitější považuje jejich schopnost regulace psychické činnosti jedince (stimulují nebo tlumí). Dále pak zmiňuje funkci poznávací (orientace v aktuální situaci) a motivační (emoce vlastně organizují vnitřní dynamiku psychiky i vnější projevy této vnitřní organizace v chování). V chování se pak promítne sociální funkce emocí.

1.5 Emoční gramotnost

Emoce mají závažný vliv na procesy učení, a to samozřejmě včetně záměrného učení ve škole. Emoční gramotnost „*je chápána jako soubor základních vědomostí o emocích a dovedností emoce rozpoznávat, regulovat a využívat ke svému prospěchu. Emoční gramotnost tvoří určitý základ emocionální odolnosti, která nám umožňuje zvládat zátěže a dosahovat osobní integrity.*“ (Stuchlíková, 2007, s.123)

Mezi klíčové složky emoční gramotnosti lze zařadit jednak emocionální sebeuvědomění, což zahrnuje mimo jiné i rozlišení jednotlivých emocí a vyhodnocení jejich příčiny; jednak regulaci emocí, a to včetně uvědomění si společensky přiměřených projevů emocí; dále pak komunikace emocionálních obsahů a empatie (vnímání pocitů svých i pocitů a emocí lidí kolem); a v neposlední řadě také osobní rozhodování, kdy si uvědomujeme, co cítíme (patří sem například řešení problémů a schopnost spolupráce). (Stuchlíková, 2007, s.124)

Vzhledem k této interpretaci emoční gramotnosti je zajímavé zjištění, že velmi podobně popisuje Goleman oblasti týkající se emoční inteligence, jsou to tedy pojmy významově velmi blízké. Stuchlíková i Goleman se shodují v základních směrech emoční výbavy jedince – jde o míru sebeuvědomování, umění regulace svých vlastních emocí, o empatii atd.

1.6 Emoční inteligence

Emoční inteligenci je možné vysvětlit jako soubor schopností a dovedností jedince týkajících se zvládnání svého citového, emočního života. Pojem inteligence si každý vybaví ve spojení s mírou IQ. Na základě psychologických a etnologických výzkumů rozvinul Howard Gardner teorii o sedmi různých druzích inteligence. Tyto jednotlivé inteligenční složky se odvíjejí od osobních vloh jedince a samozřejmě jsou také ovlivněny v různé míře prostředím, ve kterém jedinec existuje. Jedná se o tyto druhy:

- jazyková inteligence
- tělesně-pohybová inteligence
- hudební inteligence
- prostorová inteligence
- logicko-matematická inteligence
- intrapersonální inteligence (jedná se o schopnost uvědomění si vlastních emocí, záměrů a motivace)

- interpersonální inteligence – a) schopnost osobního spojení b) schopnost sociální analýzy c) schopnost dojednat řešení d) schopnost organizovat skupiny, (zahrnuje tedy schopnost rozpoznávat emoce a záměry ostatních)

Poslední dva druhy inteligence Howard Gardner popisuje jako personální formy inteligence. (Goleman, 1997, s.15; Pfeffer, 2003, s.13).

Gardner si stojí za názorem, že nejdůležitější pro fungující mezilidské vztahy je ovládnutí schopnosti rozeznávat náladu, temperament, motivaci a potřeby jiných lidí a zároveň umět odpovídajícím způsobem reagovat. (In Goleman, 1997)

Samotný termín emoční inteligence se poprvé objevil v roce 1990. Zasloužili se o to pánové J. D. Mayer a P. Salovey, kteří emoční inteligenci vymezili pomocí pěti typů schopností: „*poznání vlastních emocí, kontrola vlastních emocí, poznání emocí druhých, sebemotivace, zvládnutí sociálních vztahů. Emoční inteligence se týká kompetencí, které jsou nezávislé na IQ...*“ (Rusiel, 2000 str. 50) A dodávají, že tyto schopnosti mají podstatný vliv na úspěšnost v životě a na sociální a intimní vztahy. (Tamtéž) Totéž dokládá i výrok Golemana: „*Tyto vnitřní dovednosti jsou pak klíčem k pochopení, proč život jednoho člověka jen vzkvétá, zatímco druhý, stejně inteligentní skončil ve slepé uličce*“. (Goleman, 1997, s.44)

Goleman (1997) popisuje koncepci emoční inteligence také v pěti oblastech, ale mírně se odlišují:

- Sebeuvědomění – vnímání sebe samého, jde o znalost vlastních emocí, tak abychom si jich byli vědomi, abychom s nimi sami mohli pracovat. Uvědomování si emocí považuje za absolutní základ, na němž je pak možné stavět další schopnosti.
- Zvládnutí emocí – sebeovládání, nebo také sebekontrola, jde o porozumění emocím, jejich následné vyhodnocení a správné jednání a reagování. Zejména ve vypjatých situacích umět potlačit přemíru impulzivity, ale na druhou stranu umět emoci prožít a nepotlačovat ji. (např. zvládnutí stresu, emočního přetížení apod.)
- Schopnost motivace – naučit se koncentrovat na určitou činnost, jde o schopnost záměrného a cíleného chování.
- Empatie - schopnost náhledu na situaci z pozice druhého, uvědomění si emocí ostatních a zároveň schopnost porozumět jim. Tato schopnost je bezpodmínečnou zejména pro

všechny pomáhající profese. Tedy pro ty, kteří pracují primárně s lidmi v nejrůznějších emotivních situacích (lékaři, učitelé, zdravotní sestry, sociální pracovníci,...).

- Umění mezilidských vztahů – každý člověk je součástí společnosti, potřebuje tedy určité dovednosti, aby udržel dobré mezilidské vztahy, které jsou potřebné pro určitou kvalitu jeho života.

(Goleman, 1997 ; Pfeffer, 2003)

Emoční inteligence, někdy uváděná jako EI, nebo EQ, takto působí jako snadno měřitelná veličina, stejně jako IQ. Není tomu tak. *"Emoční inteligence je „něco“ v každém z nás, co je více méně nepostižitelné. Určuje, jak řídíme své chování, proplouváme společenskými složitostmi a činíme osobní rozhodnutí, díky nimž dosahujeme pozitivních výsledků.*" (Bradberry, 2005, s.36) Naopak s IQ nemá prakticky nic společného. *„Emoční inteligence nebo EQ není založena na tom, jak je dítě chytré, ale spíše na tom, čemu říkáme osobnostní rysy nebo prostě „charakter“.* Nejnovější výzkum dokazuje, že sociální a emoční dovednosti mohou být dokonce důležitější pro úspěšnost člověka v životě než jeho schopnosti intelektuální. *Jinými slovy vysoké EQ má zřejmě větší význam pro úspěšný život člověka než vysoké IQ měřené běžným testem verbální a neverbální kognitivní inteligence.*" (Shapiro, 1998, s.14) Jako hlavní rozdíl emoční inteligence od měřitelného IQ Shapiro považuje mnohem menší genetické zatížení EQ oproti IQ, což je výhodně pro rodiče a vychovatele, protože tím je doloženo, že emoční inteligenci je možné rozvíjet a podporovat, a tím zvýšit šance na úspěch dítěte v životě. Jak, jakým způsobem je možné emoční inteligenci rozvíjet se věnuje následující kapitola.

2 Přípravenost na zahájení školní docházky

2.1 Školní připravenost

Školní připravenost je termín, který v sobě zahrnuje soubor předpokladů pro zvládnutí nároků spojených s požadavky úspěšného nástupu do základní školy. Dítě by mělo dosáhnout určité úrovně socializace, mělo by zvládat roli školáka, respektovat nastavená pravidla společnosti, umět vyjádřit vlastní názor a mít osvojené základní komunikační dovednosti. Důležitý v tomto směru je i všeobecný postoj ke vzdělání, který vyplývá již z vedení dítěte z rodiny, kde dítě přebírá jednak postoje k učení, jednak hodnoty a normy, což celkově výrazně ovlivňuje vztah dítěte k učení a motivaci ke školní práci. (Vágnerová, 2000)

Edelsberger definuje školní připravenost jako „*souhrn všech výchovných vlivů na dítě v předškolním věku, celý způsob jeho výchovy. Způsobností dítěte pro vstup do školy a ke školní docházce uvádí výsledný souhrn obou předcházejících činitelů, tedy biologických a sociálních, čili školní zralost a školní připravenost.*“ (1988, s. 21) Zde se objevují dva termíny, které zdánlivě označují totéž: školní zralost a školní připravenost. Z předchozí definice vyplývá, že školní zralost se pojí především s biologickým zráním, kdežto školní připravenost se více orientuje na stránku sociální, tedy na schopnost adaptace a začlenění do určité společnosti. Kropáčková (2007) uvádí, že jde o velmi tenkou hranici mezi těmito termíny, jedná se o dvě složky dovršení přípravy před nástupem do základní školy, které se navzájem doplňují a podmiňují.

2.2 Školní zralost

Školní zralost vychází z dispoziční složky organismu, z procesu zrání. Jedná se zejména o zralost centrální nervové soustavy, motorických dovedností, řečových schopností, zrakového a sluchového vnímání. Zdeněk Matějček definoval školní zralost jako "*Schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.*" (Matějček, 1994, s. 94)

Langmeier pokládá školní zralost za „*dosažení takového stavu somatopsychického vývoje dítěte, který je výsledkem vývoje celé předchozí etapy, je vymezen přiměřenou*

výkonnosti, přizpůsobenosti a subjektivním pocitem štěstí dítěte a je zároveň předpokladem pro plnění nových úkolů a nároků." (In Říčan, 1991, s. 121)

I přes zaměřenost školní zralosti především na fyzickou a rozumovou vyspělost najdeme ve všech definicích i zmínku o citové nebo sociální zralosti, taktéž je tomu u Vágnerové, která udává, že: „*Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, který ovlivňuje zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace.*” (2000, s.147) Emoční citění a sociální gramotnost byla dříve vcelku opomíjena, dnes se začíná přihlížet i k těmto složkám připravenosti jedince.

Vágnerová, M. (2000) uvádí jedny ze základních kompetencí důležitých pro školní zralost (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. Ovšem vývoj fyzický a psychický nemusí být v rovnováze, což platí i o úrovni emoční připravenosti. Dítě může být po stránce psychické i fyzické v normě, může být v tomto směru připravené na vstup do základní školy, ale emoční a sociální gramotnost nemusí dosahovat takové úrovně, aby dítě zvládlo náročný start do nové etapy jeho života jako školáka.

2.3 Emoční zralost

Je možné vidět rozdíl v emocích u dětí a u dospělých? Jak se to projevuje? Z výše uvedených informací je patrné, že emoce procházejí vývojem, jde o určitý učební proces zvládání emocionálních prožitků a jejich projevů v chování. *U dětí často emoce vedou přímo k činům. U dospělých pozorujeme něco zvláštního: emoce, tedy impulz k jednání, je oddělena od projevené reakce...Znamená to, že impulz k jednání, který emoce dává, může*

člověk kontrolovat. Tato kontrola je důležitou lidskou dovedností, máme-li existovat ve společnosti... Emoce, city a pocity jsou tedy něčím, co náš život může obohatit a oživit, ale také ho mohou naplnit úzkostí, smutkem nebo zlostí. ...Emoce je totiž vždy signálem, který nese nějakou zprávu. (Pfeffer, 2003, s.30)

„Emoční vyspělost lze chápat jako úroveň emočních projevů, která odpovídá věku a mentální úrovni daného jedince. Citový vývoj směřuje k dosažení emoční zralosti, která je jedním ze znaků harmonicky vyvinuté osobnosti.“ (Diamant, 1962, s.55 In 3) Základními znaky emoční zralosti jsou výsledkem nenarušeného osobnostního vývoje a zahrnují především: schopnost odloučení od rodičů, odklon od přílišného lpění na darech a malé radosti z rozdávání, oproštění se od egoismu a soupeření, úroveň socializace, která se projevuje respektováním a tvorbou norem a svědomí, oproštění od hostilní agresivity, přiměřený vývoj sexuálních pocitů, pružnost a přizpůsobivost a pevný smysl pro realitu. (Tamtéž)

2.4 Charakteristika emocí u dětí předškolního věku

V tomto období dochází k rychlému rozvoji motorických, poznávacích i řečových schopností. S tím je také spojeno zkoumání a testování mantinelů a hranic jak svých fyzických dovedností, tak možností v sociálních interakcích. Děti pozorují, jak budou lidé kolem reagovat. *„Předškolní období je velmi důležité pro formování základních citových projevů. Prožívání dítěte tohoto věku je velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé.“ (Šulová, 2010, s. 18).*

Stuchlíková (2007) uvádí čtyři milníky v tomto věkovém období z hlediska emocionálního vývoje. Prvním je zvýšený pocit sebeuvědomění, kdy narůstá hněv, opoziční a protichůdné jednání, čímž si dítě posiluje vlastní autonomii, hledá sebe sama. Objevují se afektivní projevy. Druhým milníkem je narůstající schopnost chápat druhé, tuto emoční zkušenost dítě získává ze sociálních interakcí a opět se tak více vymezí a odliší od druhých. Třetím mezníkem je vyšší citlivost vůči morálním a sociálním normám. Za čtvrtý mezník je považován nástup sebehodnotících emocí, jedná se zatím pouze o základní podobu pocitů zahanbení, hrdosti či pýchy.

Oproti batolecímu věku je možné emoce v předškolním věku vnímat jako více stabilní, ale jejich prožitky jsou stále velmi intenzivní a osobní, dochází také k rychlému

střídání například smíchu a pláče, což lze označit jako citovou labilitu. Tyto emoce působí navenek velmi silným dojmem, ale paradoxně jsou velmi povrchní (důvod k pláči může být i velmi banální) a rychle odezní. Děti tříleté se chovají velmi impulzivně, neumí ovládat své potřeby a emoce. Na emoční vývoj má velký vliv jednak celkový vývoj jedince, jednak rodinné zázemí. Obecně platí, že děti z podnětného a láskyplného rodinného prostředí jsou šťastné, veselé a více empatické. Příčinou negativních citů mohou být neúspěchy a překážky v činnosti. Dítě postupně začíná objevovat smysl pro humor, chápe jednoduchou žertovnou situaci a začíná samo žertovat. „*S citovým vývojem úzce souvisí i první chápání základních morálních kvalit, co je dobré a co špatné. V pochopení má výchovný význam hra (potrestání zla, odměnění dobrých skutků).*“ (Vágnerová, 2000, s.176-177).

S rozvojem vnímání vzrůstá i citlivost k prožívání svých úspěchů, neúspěchů i provinění – zažívají pocity hrdosti, viny či studu. Učí se porovnávat sami sebe se sourozenci a vrstevníky, což vede k objevení nových složitějších emocí, jako je žárlivost či závist. Začínají navazovat přátelské vztahy, učí se být přítelem a mít přítele. Nelehkým úkolem v období předškolního věku, je naučit se s emocemi pracovat, umět je pojmenovat. Dítě si musí nejprve uvědomit, co vlastně prožívá. Emoční vývoj by se měl dostat na takovou úroveň, kdy je dítě schopné rozeznat jednotlivé emoce a zároveň začíná chápat některé příčiny vzniku emocí. (Slaměník, 2011)

V tomto věku se vytváří tzv „emoční podklad“, ze kterého potom jedinec čerpá celý další život. (Fabíková, Miňová, 2008) Do šestého roku věku dítěte by měl být emoční a duševní vývoj dokončen. Dítě by v tomto období mělo získat maximum emočních zkušeností, které vedou k dotváření povahových rysů a postojů osobnosti. Dítě se učí na základě modelových vzorců chování a prožívání. Pro správný emoční vývoj je zapotřebí rozvíjet emoční inteligenci a emoční gramotnost. V extrémních případech citového přetěžování nebo naopak citové lability může dojít až k patologickým projevům – například hysterické projevy, asociálnost citů atd. (Goleman, 1997)

2.5 Rozvoj emočních dovedností v předškolním věku

Dítě v předškolním věku by mělo být v první řadě šťastné a motivované do dalšího učení. S tím samozřejmě souvisí i získání schopnosti vyrovnat se s překážkami, které život přinese, a s vlastními pocity, především s těmi negativními, nenechat se jimi unést, ale naučit se své emoce kontrolovaně zvládnout.

Osedlat si vlny citů je lepší než se jimi nechat zaplavit.

(citát S. Pfeffer, 2003, s.12)

Mezi základní emoční dovednosti, které by měly být rozvíjeny u dětí před vstupem do základní školy, patří: sebeuvědomění, sebeovládání, motivace, empatie, zvládání úspěchu a neúspěchu, respekt k pravidlům, řešení konfliktů, otevřená komunikace, hra, a s tím spojená pracovní dovednost.

2.5.1 Sebeuvědomění

Sebeuvědomění je jednou z nejdůležitějších složek emoční inteligence. Jedná se o schopnost orientovat se ve vlastních emocích, pocitech a vlastním prožívání. Řadí se mezi nejdůležitější proto, že pokud nezvládneme popsat vlastní city a prožitky, nemůžeme se vyznat ani v emocích lidí kolem nás. Pro předškolní věk se jde především o identifikaci základních emocí a jejich kontrolu. Kontrolovat a vnímat své emoce se děti učí především pomocí vedení a podněcování ze strany rodičů, blízkých i učitelek v mateřské škole.

Jestliže dítě zvládne vnímat sebe samo, své tělo, své emoce, dokáže poznat, co je dobré a co ne. Pokud umí popsat emoci a je si vědomo i projevů, které tato emoce vyvolala, získává tolik potřebné zkušenosti o prožívání vlastních emocí. To dodává i potřebnou sebedůvěru a sebevědomí, což se pozitivně projevuje ve vztahu k rodině, vrstevníkům a ostatním lidem kolem. *„Základní emoce sebevědomého člověka pozitivně působí na jeho citovou pohodu a výkonnost a pomáhají mu pozitivně vytvářet mezilidské vztahy.“* (Pfeffer, 2003, s.66)

2.5.2 Sebeovládání

„Cílem je vyváženost jednání, tedy potlačování impulzivnosti, nikoliv emocí.“
(Pfeffer, 2003, s.14)

Jde o dovednost ovládnout a kontrolovat své emoce, což je pro děti velmi obtížné. A zároveň nepotlačovat emoce v sobě, ale nechat jim kontrolovaný volný průběh. Jak jsem již výše uvedla, dítě reaguje většinou impulzivně, bez rozmyšlení. Zpočátku jsou děti schopné sebekontroly pouze z ohledu intuitivního jednání, ale sebekontrola lze cíleně rozvíjet. Pokud jsme schopni sebeovládání, jsme schopni projevit emoce přiměřeně dané situaci.

V této souvislosti mě velmi zaujal Golemanův Test s bonbóny (Goleman, 1997, s.85-86), který se zaměřil na zjištění míry trpělivosti. Cílovou skupinou byly děti ve věku čtyř let. Bylo jim řečeno, že pokud dokáží počkat, dostanou za odměnu dva cucavé bonbóny. Pokud ne, dostanou jen jeden, ale ihned. Tato zkouška se zaměřuje na oddálení uspokojení. Výsledky byly patrné za několik let - v adolescentním věku testovaných, kdy ti, kteří dokázali počkat, byli nyní daleko schopnější, schopní asertivního jednání a lépe se dokázali vyrovnat s frustrací. Kdežto třetina těch, kteří si vzali bonbón hned, tíhla k nerozhodnosti, neústupnosti a vesměs šlo o problémové děti.

2.5.3 Motivace

Základem obou dvou slov (motivace i emoce) je etymologický kořen „moveo“ - hýbám. Motivace a emoce lze vnímat jako dvě složky jednoho psychického procesu jedince, kdy afektivní zkušenost vedla k utvoření motivu jako dispozice k jednání. Vztah emocí a motivace je možné definovat prostřednictvím dvou otázek: Které konkrétní emoce jsou motivující? a Jakou roli mají emoce v procesu motivace? Z psychologického hlediska je možné uchopit emoce jako znak motivace a zároveň její podmínkou. (Nakonečný, 1973)

V pojetí emoční inteligence je motivace důležitá hlavně jako dovednost motivovat sám sebe, tedy o vnitřní motivaci k dosažení daného cíle. Usměňuje vnitřní pohnutky jako je například zbrkllost a nesoustředěnost. V předškolním věku je vnitřní motivace téměř nulová, ale rodiče a učitelé využívají vnější motivace k dosažení co nejlepších výkonů dětí.

2.5.4 Empatie

Předmětem empatie je porozumění jiné osobě. Projev empatie závisí na imaginaci a schopnosti napodobení, je to vhléd do emocí jiného člověka, a to bez předsudků. (Slaměník, 2011). „*Empatie vychází z vlastního sebeuvědomění. Čím otevřenější jsme vůči vlastním emocím, tím lépe dokážeme rozeznávat a chápat emoce druhých lidí.*“ (Goleman, 1997, s.99)

Určitá dávka empatie nám může být vrozená, žádné dítě se nerodí se stejnou mírou schopnosti emočního vcítění, ale empatii se v průběhu vývoje učíme především v nabývání emočních zkušeností. Jde o vzorové chování, které se dítěti dostává, jak v rodině, tak v prostředí mateřské školy. Empatie je umění nahlížet na věc, na situaci z hlediska někoho jiného, umět se vyladit na pocity a prožívání druhého člověka, se kterým jsme ve vzájemné interakci. Kolem šestého roku věku by mělo dítě vstoupit do stádia tzv. kognitivní empatie, což znamená, že dokáže rozpoznat, kdy kamarád potřebuje pomoc, zapojí rozumové vcítění, situaci vyhodnotí a dokáže samo jednat. (Svobodová, 2007)

Z praxe je zřejmé, že děti, které mají rozvinutější schopnost empatie a větší sociální citění jsou v kolektivu oblíbenější, lépe navazují dobré vztahy a při řešení konfliktů většinou nepotřebují zásah dospělého. Na druhou stranu častěji nastávají problémy v některých situacích, kdy tyto děti očekávají stejné chování a jednání, jako by projevilo samo, od druhého, což v některých případech nenastane.

2.5.5 Zvládání úspěchu a neúspěchu

Zažít úspěch v nějakém jednání či úsilí je zároveň motivací k dalšímu snažení. Proto je důležité, aby si každý úspěch zažil. Vede nás to k pokračování v činnostech a zároveň i k nutkání zkoušet nové věci. Máme-li být úspěšní, potřebujeme znát jasný cíl a mít schopnosti a možnosti k tomu, abychom tohoto cíle dosáhli. Také musíme dbát na to, aby tento cíl byl pro dítě jednak dosažitelný, ale hlavně aby měly děti možnost svou úspěšnost samy posoudit. (Pfeffer, 2003).

V souvislosti se školní připraveností a vstupem do základní školy se hovoří a tzv. školní úspěšnosti. V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) vysvětlují školní úspěch jako propojení dvou hledisek: na jedné straně zahrnuje výkonnost, pílí

a snahu dítěte směrem ke zvládnutí požadavků kladených školou na žáka, na druhé straně se musí zohlednit i přístup a vzdělávací metody učitele. Jedná se tedy o součinnost žáka a učitele. Myslím si, že toto neplatí jen v rovině základního vzdělávání, ale již v mateřské škole. Učitelé zde sice neklasifikují děti podle nějaké výkonové škály, ale dítě se zde setkává s plněním zadaných úkolů, které mají své správné řešení, ke kterému by se dítě mělo dopracovat. Musíme si tedy uvědomit, že i my učitelé v mateřské škole, bychom měli klást důraz na srozumitelné zadávání úkolů a hlavně na jasné vysvětlení cílů.

Dítě by si mělo zažít úspěch, ale samozřejmě by se mělo naučit vyrovnávat i s neúspěchem. Je nemožné, aby všichni byli ve všem pouze úspěšní, to by vedlo k vytváření umělého prostředí. V životě jedinec projde spoustou neúspěšných situací a je žádoucí, aby se naučil zvládat neúspěch již v tomto období, tedy v předškolním věku. Tím se dítě připravuje na možnost zážitku školního neúspěchu.

„Školní neúspěšnost je obrazem i důsledkem individuálních rozdílů, které nacházíme nejenom v osobnosti žáků (např. v úrovni a struktuře nadání, charakteru, zájmu o učení, v emotivitě, motivaci, harmoničnosti či disharmoničnosti osobnosti), ale i v oblasti jejich výkonnosti ve škole a v jejich rodinné výchově... Nemají-li být děti ve škole neúspěšné, musí především začít školní docházku školsky způsobilé, zralé pro školní docházku.“
(Kohoutek, 4. 11. 2009 In 2)

Velmi záleží, jakým způsobem bude dítě neúspěch nahlížet. Může brát neúspěch jako ukončení neúspěšného pokusu o dosažení cíle, ale také jej může považovat za jednu z etap na cestě k dosažení určitého cíle. Prostřednictvím zážitku neúspěchu se tak dokonce může motivace k dosažení tohoto cíle ještě zvýšit. To je tedy způsob, jak zajistit, aby nedošlo vlivem neúspěchu k demotivaci. U dětí se často stává, že navíc ještě situaci vztáhnou k sobě samému v celkovém sebepojetí a sami o sobě jsou přesvědčené, že nic neumí, že se jim nic nepovede atd. (Pfeffer, 2003) Tímto pak vzniká nekonečný kolotoč, nic neumím, nebudu to ani zkoušet, protože bych to stejně nezvládl, tím se dostávám k nemožnosti zažít úspěch, a v jedinci se zahrnuje pocit vlastní neschopnosti. V této fázi je potřeba, aby vstoupil někdo dospělý a ukázal dítěti, že jeden neúspěšný pokus neznamená, že to příště skončí stejně. V kolektivu mateřské školy je spousta dětí, které potřebují „postrčit“ a povzbudit k činnosti, a někdy stačí opravdu málo.

Při neúspěchu je tedy vhodné směřovat pozornost dítěte ke třem skutečnostem: Jak se mohu z tohoto neúspěchu poučit?, Co musím udělat, aby se mi příště vedlo lépe?, Existuje něco, co by mi mohlo pomoci, popřípadě někdo, kdo by mi mohl poradit? (Pfeffer, 2003)

2.5.6 Umění komunikace

Komunikační dovednosti dítě nabývá už od narození, ať už se jedná o neverbální či verbální projevy. Když nastupuje do mateřské školy, jsou zde předpoklady, že umí vyjádřit své potřeby, souhlas či nesouhlas a má schopnost vést jednoduchý rozhovor. Úroveň řečových schopností je u každého individuální. Je samozřejmé, že děti se zhoršenou komunikační dovedností mají ztížené podmínky pro začlenění do kolektivu vrstevníků. „Čím je dítě starší, tím je pravděpodobnější, že pokud se nedokáže přiměřeně svému věku jazykově vyjadřovat, bude od ostatních dětí zakoušet výsměch a odmítání, což může vést buď k větší agresivitě, nebo ke stažení do vlastního nitra.“ (Pfeffer, 20003, s.27)

Z hlediska emoční komunikace ovšem slova zprostředkovávají jen malou část informace. „V sérii studií ukázal psycholog Albert Mehrabian, že v přímé interakci je 55 procent emočního významu zprávy vyjadřováno neverbálními znaky, jako je obličejová mimika, držení těla a gesta, a dalších 38 procent je přenášeno tónem hlasu. Tak zbývá pouhých sedm procent emočního významu, který je skutečně vyjadřován slovy, která říkáme.“ (Shapiro, 1998, s.212) Konstruktivní komunikace, ať už verbální, či neverbální, předpokládá, že my sami máme jasno v tom, co chceme sdělit, a zároveň dokážeme vnímat a aktivně naslouchat tomu, co nám chce sdělit druhý.

2.5.7 Rozvoj emočních kompetencí prostřednictvím hry

Významem hry pro rozvoj emočních kompetencí a emoční inteligence se zabývá Lawrence E. Shapiro. Věnuje se rozvoji emočních a sociálních dovedností u dětí prostřednictvím zábavných a stimulujících her, k čemuž ho inspirovala Anna Freudová, která řekla, že *"Hra je práce dětí."* (In Shapiro, 1998, s.11) Je přesvědčený, že rozvoj těchto dovedností je užitečný pro všechny děti, ne jen pro ty, které mají v tomto ohledu nějaké problémy. Výzkumy totiž ukazují, že děti, které jsou na dobré úrovni emoční inteligence jsou šťastnější, sebevědomější a úspěšnější nejen ve škole.

Hru může dítě totiž použít jako prostředek vyrovnání se s realitou. Během hry je dítě ve svém vlastním světě, určuje si vlastní pravidla, tudíž je v klidu a v bezpečí. Prostřednictvím hry si může vyzkoušet různé situace, různé role a vlastně i různé druhy promluv a řeči. Učí se vžívat do rolí někoho jiného, vystupovat jako někdo jiný a řešit různé vykonstruované konflikty. Hry³ vytvářejí také situace, kdy děti mluví o svých pocitech a emocích, učí se je tedy pojmenovávat a zjišťují i jejich možné příčiny.

2.6 Emocionalizace mateřské školy

Emocionalizace mateřské školy znamená, že se v mateřské škole začínají zaměřovat na citový vývoj dítěte ve stejné míře jako na další oblasti vývoje. Často bývá rozvoj emočních kompetencí zahrnut do prosociální výchovy. Problematika emocí a rozvoje emoční inteligence bývá teoreticky zanesena ve školních vzdělávacích plánech, ale je na místě, aby se začala záměrně a systematicky vnášet do praxe. Cílem je naučit dítě prožívat všechny druhy emocí, kontrolovat negativní city a získat životní optimismus. (Semanová, Miňová, 2008)

Učitelé by měli začínat s nácvikem emočního prožívání co nejdříve. Zvládání emocí není pouze vrozené a čím dříve se s rozvojem jednotlivých dovedností začne, tím snáze se pak děti vyrovnávají s různými návaly citů, jako je vztek, hněv, strach,... Pružinská (2006) uvádí základní strategie rozvoje emoční inteligence u dětí předškolního věku, kde zohledňuje přístup dospělého, jedná se o: princip bezpodmínečného přijetí, princip otevřené komunikace (která je důležitá pro získání důvěry dítěte), projevování citů, společné řešení problémů, tvořivý přístup k výchově, využití příběhů a pohádek a práce s dětskou fantazií a imaginací. Zelina a Zelinová (In Pružinská, 2006) rozdělili metody rozvoje emocionality do třech základních okruhů. Prvním je psychologická podpora dětí ze strany učitele, tedy učitel vytváří takové prostředí, kde se dítě může volně projevovat. Druhým okruhem je zapojení dětí do organizování činností, jejich aktivizace a spolupodílení na jednotlivých činnostech v mateřské škole. Za třetí učitel využívá interakčních cvičení, kdy sám dospělý stává členem skupiny a usměrňuje, když je potřeba.

³ Příklady her, které rozvíjí emoční a sociální dovednosti, jsou dále rozepsány v praktické části práce.

3 Změny při přechodu z mateřské do základní školy

Přechod z mateřské školy do základní školy je velkým mezníkem v životě dítěte. Končí etapa předškolního období ve vývoji dítěte a začíná mladší školní věk. To sebou přináší nemalé množství změn, což může rozbouřit vlnu emocí.

Každý začátek něčeho nového může vyvolávat strach a obavy, ale také se objevuje těšení a očekávání. Obecně se traduje, že nástupem do školy končí bezstarostné dětství, samozřejmě to neznamena konec všech her, ale dítě již má své povinnosti jako žák, které musí plnit. Mateřská škola je sice také forma institucionálního vzdělávání, prozatím byla pro rodiče a děti nepovinná, to se ale tento rok změnilo. Přesto děti, které nastoupí do první třídy v září 2017 nemusely navštěvovat mateřskou školu, bylo jim to pouze doporučeno, takže existuje určité procento dětí, které se setkají s formou školní docházky poprvé v životě. I pro děti, které již navštěvovaly mateřskou školu jde o velkou změnu. Vlastně nejen pro děti, ale pro celou rodinu. Nastává období povinné školní docházky a začátek "pracovního" dne je jasně stanovený a daný. Je nutné se přizpůsobit striktnímu dennímu režimu základní školy. Děti se dostávají do nového kolektivu vrstevníků, seznamují se s novou autoritou v podobě třídní učitelky a vplouvají do nové sociální role – žáka.

Po nástupu do první třídy se velmi brzy projeví, zda je dítě skutečně připravené na školní docházku a na správné úrovni citového vývoje. Nápor na dětské emoce začíná hned ráno. Dítě se musí odloučit od rodičů, seznámit se s novým prostředím, na které je žádoucí se adaptovat co nejrychleji. Seznámí se s novými spolužáky, novou paní učitelkou, která by si měla získat jeho důvěru. Dítě je poprvé odkázáno samo na sebe. Musí zvládnout se o sebe postarat a umět si poradit ve chvílích, kdy bude potřebovat pomoc. Najednou je v jedné třídě s novými spolužáky a prozatím s cizí paní učitelkou, musí se soustředit na to, co jim chce sdělit. Dítě tedy potřebuje být připravené i co do určitých pracovních dovedností. Už si nemůže hrát, kdy se mu zachce. Musí umět odložit svoje touhy a potřeby. Aby se u dětí předešlo zbytečným obavám z nového školního prostředí, je vhodné s ním o všech jeho obavách mluvit. (Kropáčková, 2007) I v mateřské škole fungují tzv. návštěvy základních škol, rodiče také mohou využít Dne otevřených dveří, takže se dítě může seznámit s novým prostředím již před začátkem nového školního roku. Jako učitelka se snažím s dětmi hovořit o jejich očekávání, které ve spojitosti s nástupem do

školy mají. Vyprávím jim své vlastní zkušenosti a vzpomínky, abych jim přiblížila, jaké to ve škole bude. Totéž by měli dělat i rodiče. Trpělivě odpovídat na dotazy svých dětí, snažit se je dopředu připravit na to, co s nástupem do první třídy přijde, co je čeká. Výstižný přehled toho, co děti od rodičů a učitelů mateřské školy potřebují před nástupem do základní školy je v následující tabulce:

Tabulka 2: Co potřebují děti od svých dospělých při nástupu do školy?

Důvěřujte mi.	Potřebuji si věřit. S vaší pomocí první třídu zvládnou.
Nestrašte mě školou a známkami.	Chci se do školy těšit a nebát se.
Mějte mě rádi takového, jaký jsem.	Potřebuji vědět, že jsem v něčem výjimečný, a že i když se mi něco nepovede, mě máte rádi.
Buďte důslední a jděte mi příkladem.	Potřebuji mít jasně stanovené hranice, jinak jsem zmatený a nejistý
Najděte si na mě čas. Hrajte si se mnou. Čtěte si se mnou. Povídejte si se mnou.	Nebudu potom zlobit.
Buďte trpěliví.	Pokud mi něco nejde, netrestejte mě, potřebuji ještě vaši pomoc.
Nepřetěžujte mě.	Abych byl úspěšný, potřebuji čas na odpočinek.
Chvalte mě a povzbuzujte mě.	Budu se ještě více snažit.
Nepřeceňujte mě ani mě nepodceňujte.	Mohli byste mi totiž ublížit.
Zachovejte klid.	I já se chci naučit řešit problémy v klidu.
Respektujte mé potřeby	Budu spokojený.
Připravujte se se mnou každý den, kontrolujte mi notýsek a školní tašku	Naučím se pravidelnosti, pořádku a budu mít v pořádku domácí úkoly.

Zdroj: KROPÁČKOVÁ, J. Má mateřská škola za úkol děti připravovat na školu, nebo ne?

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Stanovení výzkumných otázek

Hlavní výzkumný problém této bakalářské práce založené na kvalitativním sběru dat spočívá ve zjištění, jakým způsobem lze v mateřské škole rozvíjet emoční oblast u dětí předškolního věku a usnadnit jim tak vstup do základního vzdělávání?

Na počátku práce jsem si stanovila jednotlivé výzkumné otázky:

- Jak identifikují učitelé problémy spojené s nedostatečným rozvojem emoční oblasti dítěte při zahájení školní docházky?
- V kontextu jakých situací se projevuje nezralost v emoční rovině u předškolních dětí?
- Jakými technikami a aktivitami může mateřská škola pozitivně ovlivnit rozvoj emočních kompetencí dětí předškolního věku?

Cílem práce je zjištění projevů nedostatečného rozvoje v emoční rovině dítěte, dále způsoby stimulace, posílení emoční roviny, rozvoj emoční inteligence dětí předškolního věku a také vytvoření souboru aktivit a her, které jsou zaměřené na rozvoj v oblasti sebeovládání, sebepoznání, motivaci, schopnost empatie, na sociální dovednosti.

5 Metody kvalitativního výzkumu

Při zpracování praktické části je využita metoda kvalitativního výzkumu, při níž je využíváno techniky polostrukturovaného rozhovoru s učitelem a pedagogického pozorování dětí předškolního věku. Výzkumný soubor zahrnuje učitelky mateřské školy a děti z předškolní třídy.

5.1 Rozhovor

Metoda rozhovoru, konkrétně pro tuto práci, spočívá v individuálním polostrukturovaném rozhovoru tazatele s respondentem, který je zaměřen na dané téma, v tomto případě na téma projevů emocionální nezralosti u dětí v předškolním věku. Bylo nutné předem zvážit obsah a formulaci otázek, aby nebyly návodné k určitým odpovědím. Při rozhovorech jsem se snažila navodit příjemnou atmosféru a dbala jsem na to, aby respondentky měly dostatek času na odpovědi.

Otázky pro učitelky mateřské školy:

- 1) Pokud jste se setkala během své praxe učitelky v mateřské škole s dítětem, dětmi, které vykazovaly známky emocionální nezralosti, jak se to projevovalo?
- 2) V jakých situacích, při jakých aktivitách a činnostech je tato nezralost nejvíce promítnuta v projevech dítěte?
- 3) Co nebo kdo, podle Vašeho názoru, nejvýrazněji ovlivňuje rozvoj emočních kompetencí, jako je rozpoznání vlastních emocí, sebekontrola, empatie, komunikační dovednosti, řešení konfliktů, schopnost navazování nových vztahů atd.?
- 4) Jakým způsobem je v mateřské škole možné rozvíjet emoční kompetence?
- 5) Jaký máte názor na to, když rodič nesouhlasí s odkladem školní docházky pro dítě s nedostatečně rozvinutými emočními kompetencemi?
- 6) S jakými problémy se, podle Vašeho mínění, může setkat dítě v první třídě základní školy, pokud nemá dostatečně osvojené dovednosti emoční gramotnosti?

5.2 Pozorování

Zúčastněné pozorování je zapotřebí provádět dlouhodobě a systematicky, jde o to, že pozorovatel sleduje aktivity, které probíhají přímo ve zkoumaném prostředí, jehož je součástí. Pozorovatel je přítomen dějům, které se snaží objevit a zachytit co možná nejpřesněji. Pozorování popisuje přímo jednání aktérů v sociálních interakcích. (Švaříček, Šed'ová, 2014)

Pozorování probíhalo na mateřské škole v Českých Budějovicích (MŠ Větrná). Zaměřila jsem se na pozorování předškolních dětí v mé třídě s ohledem na jejich emoční kompetence. Vyhotovila jsem si záznamový arch pro přesnou představu toho, jak se děti projevovaly před zaměřením aktivit a činností v mateřské škole na rozvoj emočních kompetencí a potom. Cílené výzkumné šetření probíhalo od září 2016 do února 2017.

5.2.1 Sběr dat z pozorování

Celkově je ve třídě 21 dětí v předškolním věku, z toho 3 chlapci nastoupili do mateřské školy v září 2016. Ostatní navštěvují naši mateřskou školu od svých tří let, tedy od roku 2014. Dohromady je ve třídě 28 dětí, sedm nespadá do kategorie „předškoláků“. Ve výzkumném vzorku tedy bylo z celkových 21 dětí 5 dívek a 16 chlapců. Svým složením je naše třída i s ohledem na zbytek mladších dětí převážně chlapecká.

První šetření jsem provedla na přelomu měsíce září a října, s tím, že jsem dětem, které nově nastoupily do MŠ, nechala měsíc na adaptaci. Od října roku 2016 do ledna roku 2017 jsem do řízených činností i během celého dne cíleně zařazovala aktivity, hry a činnosti se zaměřením na prožívání základních emocí a rozvoj emoční inteligence⁴. Během celého prvního pololetí ve školce jsem se zaměřovala na projevy jednotlivých dětí a v únoru jsem provedla šetření a záznamy do archu se zaměřením na stejné dovednosti jako v září. Předpokládala jsem, že u většiny dětí dojde k posílení dovedností v emoční rovině.

Vyselektovala jsem 14 schopností, které považuji za klíčové v celkové emoční rovině vývoje, a snažila jsem se objektivně posoudit, jak je na tom každé dítě předškolního věku. Využila jsem pětistupňového škálování, aby byly informace pro mne co nejvíce

⁴ Soubor her a aktivit viz kapitola 5.3

srozumitelné, tedy zda se dítě takovým způsobem projevuje: vždy, obvykle, někdy, málokdy nebo téměř nikdy. Sloužilo to pro mou orientaci a především k zhodnocení toho, zda se po tříměsíčním cíleném tréninku emočních dovedností změnila úroveň těchto dovedností. V únoru 2017 jsem se tedy znovu zaměřila na stejných 14 otázek, které mi posloužily ke zjištění úrovně sebeuvědomění, empatie, umění komunikovat a sebekontroly.

- 1) Dítě umí pojmenovat svoje pocity.
- 2) Dítě dokáže o svých pocitech hovořit.
- 3) Dokáže pojmenovat a rozpoznat to, co druhý prožívá.
- 4) Dokáže projevit empatickou reakci.
- 5) Dítě komunikuje se svými vrstevníky.
- 6) Dítě komunikuje s učitelkou a ostatními dospělými.
- 7) Při komunikaci navazuje oční kontakt.
- 8) Dítě chápe způsoby neverbální komunikace.
- 9) Je schopno naslouchat ostatním.
- 10) Dítě navazuje vztahy s vrstevníky.
- 11) Při navazování vztahů vyhledává pomoc dospělého.
- 12) Dítě je schopno sebekontroly.
- 13) Projevuje snahu řešit problém samo
- 14) Dítě řeší problém bez sebekontroly (pláčem, hněvem, agresí).

Během tříměsíčního intenzivního zařazování aktivit a her, jejichž příklady jsou zapsány v následující kapitole, jsem si zapisovala průběžné poznámky u nejzajímavějších momentů z praxe. Při vyhodnocování pozorování jsem do výsledků zahrнула jednak údaje ze záznamových archů a také tyto poznámky. Sumarizační přepis údajů ze záznamových archů jsem zpracovala do tabulek, které uvádějí počet dětí a úroveň schopností v obou

šetřeních. V příloze č.1 je pro představu zapisování údajů uveden jeden vyplněný záznamový arch.

5.3 Aktivity a hry na podporu a rozvoj emoční gramotnosti

Inspirovala jsem se u Simone Pfeffer, která ve své knize *Rozvíjíme emoce dětí* (2003) popisuje, že je vhodné u předškolních dětí začít pracovat nejprve se šesti základními emocemi, a to jsou: radost, štěstí, smutek, zlost, strach a úžas. Těmto emocím děti většinou brzy porozumí a jsou schopné je celkem snadno rozpoznat. Snažila jsem se dětem vysvětlit podstatu každé z těchto základních emocí, použila jsem přitom příklady ze života dětí, jejich rodičů a snažím se i popisovat své vlastní zkušenosti, pocity a nálady.

Na začátku školního roku 2016 jsem si pouze mapovala, jaké emoce jsou dětem blízké, známé, jaké dokáží bezpečně pojmenovat, poznat a s čím mají problémy. Jednak jsem si ověřila, že děti, které mají vyjadřovací problémy (způsobené většinou opožděným vývojem řeči), mají větší obtíže při emočně vypjatých situacích, a tyto obtíže mají i děti, které vyrůstají v rodinách, kde pokulhávají některé její funkce. Naopak děti, které pochází z plně funkčních rodin, kde jsou navázány zcela běžné dobré vztahy a komunikace nevázne, jsou co se týče rozvoje emočních dovedností v předstihu před ostatními.

Po první fázi pozorování a zaznamenávání zjištěných informací jsem začala s cíleným rozvojem emoční inteligence prostřednictvím předem připraveného souboru her a aktivit. Vytyčila jsem si vždy dva dny v týdnu, kdy jsem tyto hry a činnosti zařazovala do řízených činností. Na tyto aktivity jsem navazovala při každé vhodné příležitosti během dne, jednalo se především o podrobné popisy a rozbory reálných událostí, konfliktů, ale také různých modelových situací.

5.3.1 Výběr z činností použitých v praxi

Úvod do tématu emocí

Základní emoce:

Na začátku jsem využila kostku emocí (6 základních výrazů obličeje, každý z nich je symbolem pro jednu emoci: zlost, smutek, radost, úžas, strach a štěstí⁵). Každé dítě si hodilo kostkou a zkusilo popsat, jaký je to výraz. Povídali jsme si o jednotlivých emocích, vůbec nevadilo, že se některé obrázky zopakovaly i pětkrát, děti si i zkoušely napodobit jednotlivé výrazy, pak jsem je i vyzvala, aby zkusily výraz i obměnit, ale tak, aby stále bylo patrné, jakou emoci znázorňuje. Další den jsme znovu házeli kostkou emocí, ale již nešlo jen o rozpoznání emoce, ale děti měly i popsat, proč může být dítě šťastné, smutné, z čeho může mít radost...

Když jsme si ujasnili pojmy jednotlivých základních emocí, přečetla jsem dětem příběh O Zuzaně (je vhodné vybrat takové jméno, které není ve třídě zastoupeno) - „*Když má Zuzana hlad, řekne, že má hlad. Když má Zuzana žízeň, řekne, že má žízeň. Když Zuzanu bolí břicho, řekne, že jí bolí břicho. Pak jí dají najíst, napít, a taky dostane něco teplého na břicho. A když má Zuzana strach, nic neřekne. A když je Zuzana smutná, nic neřekne. Nikdo neví, proč má Zuzana strach. Nikdo neví, proč je Zuzana smutná. Nikdo neví, proč je Zuzana zlá! Nikdo Zuzaně nerozumí a nikdo Zuzaně nemůže pomoci, protože Zuzana nemluví o Zuzaně.*“ (Pfeffer, 2003, s.33-34)

Po odvyprávění tohoto textu jsme s dětmi probírali to, jestli už se to někomu také stalo. Buď zda sám nechtěl o něčem mluvit, nebo někdo byl na něj nepříjemný, i když nevěděl, proč. Tento příběh děti velmi zaujal. Já jsem na konci shrnula, k čemu všemu jsme došli a zakončila jsem to větou: „Budeme si pamatovat, že je dobré mluvit o tom, co nás trápí, protože jinak nám nikdo nemůže pomoci stejně jako Zuzaně, takže nebuďte jako Zuzana!“ A hned druhý den jsem slyšela, jak toto zvolání „Nebud’ jako Zuzana a řekni, co se děje“ zaznělo ve třídě. Pokud by se nic z tohoto nepodařilo, už jen toto malé pravidlo „Nebud’ jako Zuzana“ nám ve třídě zůstalo.

Ověřila jsem si v praxi, že děti jsou perfektně schopné nastavit vám zrcadlo, co se týče emocí a naladění. Není vhodné snažit se zamaskovat vaše vnitřní rozpoložení a snažit

⁵ Viz. Příloha 2

se tvářit, jakoby se nic nedělo. Děti vycítí vaše podvědomé nastavení, přečtou si umělý výraz vaší tváře a jsou z toho zmatené, roztěkané, nesoustředěné a vykolejené. Například vždy v pátek ráno, když jsem ještě před odchodem na fakultu musela do práce, zvláště před nějakou zkouškou, ze které jsem sama byla nervózní, nemělo vůbec žádný smysl tvářit se vesele a v pohodě. Mnohem lepší bylo oznámit dětem, že mě čeká nepříjemná zkouška, že dnes nemám dobrou náladu a bylo to pro dopolední činnosti efektivnější. Děti se vlastně více zklidnily a projevíly tak empatickou reakci.

To, že je velmi důležité o všem mluvit a vše pojmenovávat se mi následně potvrdilo i setkáním s článkem v Informatoriu, kde psycholožka Simona Hoskovcová mluví o tom, jak důležité je umět emoci pojmenovat. Pokud vidíme, že dítě ovládá nějaká emoce, není dobré zasahovat v případě, že se jedná o afektivní projev, to nás stejně neposlouchá, ale v případě, že se jedná o vztek, smutek, atd. je dobré začít komunikaci pojmenováním toho, co vidíme. Nevhodné je snažit se emoce potlačovat, nejen emoce, které dává dítě najevo, ale i naše emoce, pokud se snažíme působit jinak, než jakou vysíláme neverbální informaci, pokud se snažíme předstírat, působí to na dítě ambivalentně, což ho ještě více zmate. Nejlepší je přiznat, jaké emoce v nás právě probíhají a proč. Dítě se tak učí, jak s emocí pracovat, pokud by se mu přihodilo něco podobného. V konfliktu je dobré popsat situaci a nechat nejprve děti zkusit vyřešit situaci, pak nabídnout možnosti řešení, klidně i více. Příkladem se dítě učí. V mateřské škole pomáhá i demonstrovat problém a řešení před ostatními dětmi. Hoskovcová takto vysvětluje metodu zvanou „Flip in“.⁶ (Těthalová, 2016)

V ujasňování základní emocí pomáhají například tyto hry (inspirace In Pfeffer, 2003):

Radost – aktivita - Co by mi teď udělalo radost (verbální vyjádření, výtvarné ztvárnění, existují různé možnosti); Co dělám, když mám radost? (pantomimické i herecké ztvárnění, jak to vypadá, když má někdo radost), Hra „Na radost“ (podle Hany Švejdové): Chodí radost z města k městu, ke každému najde cestu. Kde jsou lidé laskaví, tam se radost zastaví. Děti odříkávají básničku a při tom chodí v kruzích okolo sebe. Polovina dětí v menším kruhu chodí po směru hodinových ručiček, druhá polovina dětí chodí proti směru okolo nich. Učitelka s dětmi říká říkanku, na slovo „zastaví“ se všichni zastaví,

⁶ Více o této metodě v knize Sperry, R. Komunikace v problémových situacích, Praha: Portál, 2016

otočí se ke kamarádům v druhém kruhu a pohladí toho, kdo je právě naproti nim. S ním si vymění místo a hra pokračuje.

Zlost, hněv – divoké hry (například námětová hra na boxery – s pravidly, boxování do pytle, kdy se děti střídají po skupinách; přetahování s lanem, soutěž o nejsilnější hlas, karate koutek – žíněnka přivázaná na žebřinách; v těchto hrách jde o vybití nadměrné energie); PH čerte, lehni! (na hudbu mohou děti řídit jako čerti v pekle, jakmile hudba utichne, čerti musí lehnout), PH – Počasí (dochází zde ke změnám od slunečného počasí, klidu a pohody přes zvedání větru až k bouřce – děti buší do země, dupou, vybijí se a postupně se mraky uklidňují a zase svítí sluníčko); Hra „Když se medvěd zlobí“ (podle Zdeňka Šimanovského): vztek mohou mít nejen lidé, ale i zvířata, na to si můžeme zahrát, všichni sedí v kruhu, každý vysloví název nějakého zvířete a předvede, jak se zlobí a ostatní to po něm opakují, vydávají zvuky zvířat, ale výraz obličeje i barva hlasu odpovídají zlosti a vzteku; dají se sem zařadit i relaxační techniky ve střídání napětí, stažení a uklidnění

Strach – vyprávění o tom, z čeho můžeme mít strach; Jak může vypadat strach? (výtvarné činnosti); Zavřeme ho do krabičky (je dobré, aby nikdo neměl z ničeho strach?), Může být strach i k něčemu dobrý?

Smutek – z čeho můžeme být smutní?; souvislost se smrtí nebo ztrátou někoho blízkého (Využila jsem práce s knihou s názvem Návštěva malé smrti. Bylo zajímavé, jak většina dětí vycítila závažnost tématu a byly překvapivě klidné.⁷)

Láska – Co je to mít rád? Co cítíme, když máme někoho rádi? Jak chceme, aby se k nám choval a jak se my chováme k někomu, koho máme rádi?; Co znamená přísloví Láska i hory přenáší? Kdo mě má rád a koho mám rád já a proč?

Štěstí – Jaký je to pocit, když jsi šťastný?; Existuje nějaké místo, kde jsi šťastný? Jak se pozná, že je někdo šťastný – myslím, že štěstí je pro děti velmi těžká emoce pro uchopení, spousta z nich spíše popisovalo radost, veselost; je velmi dobré používat příběhy a pohádky, které dokreslují perfektní představu o určité emoci (např. Příběh o Ivánkovi a šťastném kameni In Pfeffer, 2003, s.50-51).

⁷ Průběh aktivity viz. Příloha 3

Pohádky mají velký význam pro rozvoj emočního citění dětí. Příběh plyne podle jasných pravidel. Dobro vždycky zvítězí a zlo je potrestáno, což je pro dítě bezpečným prostorem, tomu rozumí a očekává, že by to tak mělo být. Některé pohádky chtějí děti slyšet stále dokola, utvrzují se v tom, že skončí přesně tak, jak má skončit. Hlavnímu hrdinovi vždy někdo pomůže, láska má velkou moc, ten, kdo je zlý je potrestaný, nebo se dokáže napravit a zjistí, co je správné. Pohádky také posilují prosociální chování u dětí a ukazují důležitost dobrých mezilidských vztahů a sílu kamarádství. To, že v pohádkách vše dobře skončí, posiluje u dětí i pocit jistoty.

Činnosti zaměřené na rozvoj jednotlivých emočních dovedností

Sebeuvědomění

Aktivity zaměřené na rozvoj sebeuvědomění, nebo také sebepoznání, se zaměřují na vnímání vlastních pocitů, vnímání svého těla prostřednictvím všech smyslů, vnímání myšlenek, které nám v určitém prožitku emoce běží hlavou, atd.

Příklady aktivit: Jak vypadá někdo, kdo má strach, zlost, radost? (pantomimické ztvárnění, zastavení v určitém momentu a "vyfotografování" nejlepší grimasy), Co cítím, když mám strach, zlost, radost, když mě něco překvapí, když jsem smutný? Co potřebuješ, když jsi smutný, když máš zlost, když máš strach? - Co ti pomáhá?, Hra Kdo je kdo a jaký jsem (poznávání kamarádů na fotkách z dětství, povídání o vlastnostech,...), Hra Vadí, nevadí (děti přebíhají ze strany na stranu, podle toho, zda jim vadí nebo nevadí, to co je řečeno – poznává tak nejen sebe ale i pocity ostatních, každému vadí něco jiného, nebo někomu může vadit právě to, co mně – příklady: vadí mi, když do mě někdo strká, když se něčemu s dětmi směješ, když někdy brečíš, když si s tebou holky (kluci) nechtějí hrát, atd. (Kotátková, 2007)). Patří sem i hledání silných a slabých stránek jedince, takže jsme diskutovali o tom, co komu jde, v čem je někdo dobrý, nebo naopak, v čem si děti nevěří a ví, že jim to dělá potíže.

Sebeovládání

Naučit se kontrolovat a řídit sám sebe není vůbec jednoduchý úkol. Nejprve je nutné uvědomit si, co se vlastně děje. S tím, abychom se naučili ovládat, souvisí i schopnost řídit své pohyby, své tělo. Takovéto činnosti zařazujeme v mateřské škole denně, i několikrát.

Jednoduché pohybové hry, reakce na signál, nápodoba pohybů, řízení sebe sama podle určitých pokynů atd. pomáhá dítěti ovládat vlastní tělo. Prostřednictvím pozorování se učí ovládat i své pocity. Zapojila jsem i prvky dramatické výchovy, kdy jsem rozehrála krátkou scénku s nějakou zápletkou a děti ji měly v roli dokončit podle vlastního uvážení. Složkou sebekontroly je i trpělivost. Musím říci, že v dnešní době je to něco, co většině dětí dělá potíže. Z domova jsou často zvyklé na to, že jsou středem pozornosti, vše musí mít hned a pokud to tak není, dochází k afektivním výbuchům. U malých dětí je to přirozená věc, která se s vývojem vytrácí, a dítě se učí trpělivosti, přijde mi ale, že se tato fáze učení se trpělivosti stále prodlužuje. To souvisí i s nastavením pravidel v kolektivu. Vlastně každá činnost, kde je zapotřebí dodržovat určitá pravidla rozvíjí smysl pro kontrolu. V neposlední řadě jsem se zaměřila na posílení dovednosti odložit své vlastní potřeby a touhy ve prospěch dokončení zadané práce, či úkolu, který musí být přiměřený schopnostem dětí.

Příklady aktivit: pohybové hry (Na sochy, Na mrazíka, honičky se záchranou, Zrcadlo, Štronzo apod.), hra na lechtanou, skládání domina, stavba kostek, skládání z papíru, Kde se schoval? (hra, kdy jeden odchází za dveře, ostatní se dohodnou, kam schovají danou hračku, plyšáka,... Vybraný kamarád se vrací a snaží se věc najít, ostatní nemohou napovídat, ani vykřikovat, což je pro někoho velký problém), úkoly na čas (Je dobré, když si děti mohou samy hlídat přesný časový údaj – je zapotřebí znát číslice, což většina předškoláků zvládá, kdy na hodinách sledují, že mají na splnění ještě čas nebo si musí pospíšet a přizpůsobit pracovní tempo.), hry "čekačky" (říkáme tak hrám, které vyplňují čas, kdy se na něco čeká – na oběd, na pohádku,... Jedná se o jednoduché většinou slovní hry, jako Hledá se kamarád, který má na sobě, nebo hádanky, hra na vynálezce, kdy popisujeme věc běžné denní potřeby a děti hádají, co vynálezce vynalezl, ...)

Empatie

Zde je velmi důležité, že empaticky musí působit především dospělá osoba v blízkosti dítěte, takže i já se snažím ukazovat dětem, co je empatie. Zvláště dovednost vcítění se do pocitů někoho jiného je velmi dobře rozvíjená a posilovaná prostřednictvím příběhu a pohádky. Vždy před odpočinkem po obědě čteme dětem pohádky. V každé lze najít postavu, která je přímo stvořená pro popis empatického jednání, nebo možnost nabídnout dětem, aby si zkusily vžít se do role pohádkové postavy tak, aby si uvědomily, jak se asi

právě cítí. Zde jsem využila například pohádku O ošklivém káčátku, kdy jsme si pohádku vyprávěli, ovšem po částech. Vždy jsem příběh stopla a povídali jsme si o tom, jak se asi káčátko cítí, jak se cítí ostatní, zda by se to dětem líbilo, nebo nelíbilo,... Po odvyprávění pohádky jsme si na Káčátko a zlé ptáky zahráli (s výměnou skupin, aby se vystřídaly všechny děti v roli ošklivého káčátka i zlých posměvačných ptáků). Další aktivitou byla práce s příběhem Ptačí království, kde krásné, veselé barevné ptáky začaroval černý zlý havran – opět s pohybovou hrou s možností záchrany a vysvobození. Inspiraci k aktivitám pro rozvoj empatie jsem převážně čerpala z metodické brožury Lenky Kocábkové – Rozvíjíme empatii u dětí předškolního věku (2010). Také jsem využila hru Co se stalo? (Kotátková, 2007), která kombinuje rozvoj vcítění se do situace druhého a zároveň aktivuje schopnost verbálního vyjádření – vyzkoušeli jsme si s dětmi být dobrým detektivem a zkoušeli jsme vymyslet, co se asi mohlo stát, když (řidič prudce zabrzdil..., když se maminka zlobí na svoje dítě..., kluk má hodně umazané triko,...atd.)

Umění komunikace

Komunikační schopnosti dětí a jejich rozvoj jsou samozřejmostí v pedagogickém působení v mateřské škole. Je s podivem, jaké procento dětí má nějakou logopedickou vadu nebo sníženou vyjadřovací schopnost. Jen v mé třídě z 28 dětí, je pouhých 9 dětí bez jakékoli vady výslovnosti. Jak jsem již popsala v teoretické části práce, schopnost vyjádřit své pocity je také založena na prosté komunikační schopnosti. Pokud se dítě neumí slovy vyjádřit, říct druhému, co mu vadí, z čeho má strach, nemůže dojít k takovému rozvoji sociálních a emočních kompetencí, jako u dětí, které toto vše verbálně zvládnou. U dětí předškolního věku je to především o komunikaci tváří v tvář. Musíme umět dítěti naslouchat, rozvíjet jeho komunikační schopnosti prostřednictvím návodných otázek, doplnění, komentování stavů a dějů v životě dítěte atd.

6 Výsledky pozorování

Při prvním kole pozorování mé třídy mě výsledky mile překvapily. Celkově totiž děti vykazovaly docela uspokojivé výsledky v oblasti emoční zralosti. Popravdě jsem měla pochybnosti o smysluplnosti mého výzkumného snažení. Vzhledem k tomu, že výzkumným vzorkem jsou děti předškolní, většina je tedy v mateřské škole od tří let - jedná se o 18 předškolních dětí ze zkoumaných 21. Jsem jejich třídní učitelkou od začátku školkové docházky, na emoční rozvoj se s kolegyní zaměřujeme od počátku, i když je pravda, že ne tak intenzivně, jako v průběhu posledního půl roku. Nakonec jsem ale ráda, že jsem šetření dotáhla do konce, protože děti na jednotlivé aktivity reagovaly velmi dobře. Nejen, že jsme si společně užili spoustu zajímavých chvil, ale po opětovném pozorování v únoru 2017 jsem byla potěšena ještě více, protože u většiny dětí došlo ke zlepšení v jednotlivých emočních dovednostech. Sledovala jsem dovednost sebeuvědomění, projevy empatie, úroveň komunikačních dovedností, schopnost navazovat vztahy, úroveň sebekontroly a s tím související schopnost řešení problémů.

1. Sebeuvědomění : (Dítě umí pojmenovat své pocity a hovořit o nich.)

Z kolektivu 21 dětí v předškolním věku byli pouze dva chlapci, kteří nedokázali pojmenovat, co cítí. Oba nastoupili do mateřské školy v září 2016 a oba pocházejí ze sociálně slabého prostředí, kde chybí otec. Mají logopedické vady, ale komunikační schopnost není markantně snížena, většinou je jim rozumět. Dvě děti, které o svých pocitech hovoří málokdy (mluvíme o období přelomu září a října roku 2016), mají četné logopedické vady a opožděný vývoj řeči. Jejich vyjadřovací schopnosti jsou ve srovnání s vrstevníky na špatné úrovni. Jedná se o děti citově labilnější. Velmi často se stává, že v citové nepohodě přestávají mluvit úplně. Třetí stupeň škálování „někdy“ jsem zadávala v případě, že ze situací vyplývalo, že dítě sice tuší, co se děje, ale v polovině případů to nepojmenuje, ať už díky tomu, že nerozumí, co se s ním děje, nebo jen nechce komunikovat. Šlo o 7 dětí, které se pohybovaly v průměru této škály. Obvykle uměly pojmenovat své pocity 4 děti z celkových 21. A 6 dětí bylo v září schopno pojmenovat a rozpoznat své pocity neomylně a také o nich dokázaly bez větších obtíží hovořit.

Z výsledků následného pozorování vyplývá, že téměř všechny děti již jsou schopné o pocitech a emocích mluvit, pojmenují je a především základní emoce bezpečně poznají. Obtíže v pojmenovávání pocitů a především ve schopnosti o tom hovořit přetrvávají pouze u jednoho dítěte, kde jsem v této oblasti nezaznamenala téměř žádný pokrok. Jedná se o chlapce, který má kromě opožděného vývoje řeči i problémy právě ve zvládnutí emocí. Často se nechává ovládnout afektivním jednáním, projevují se u něj výbuchy vzteku, ale bez agresivních projevů. Jakmile něco není podle jeho pravidel, začne být ufnukaný a plačtivý, když to nezabere, naštvě se a nekomunikuje. Odchází z konfliktní situace a několik minut nechce nikoho ani vidět. Pro mě velkým překvapením byl chlapec, který má diagnostikované ADHD s poruchou řeči – opožděný vývoj řeči, vyjadřuje se gramaticky nesprávně, komolí slova, přesmykuje písmena, ve výslovnosti je hned několik významných vad, ale za tohoto půl roku udělal neskutečný pokrok. Když začal chodit do mateřské školy jednal vždy afektivně, nebylo ojedinělým případem, že sebou plácl o zem a příšerně nahlas začal křičet, a to vždy, když se mu něco nechtělo. Hned během prvního roku v mateřské škole zjistil, že takové jednání ve školce nefunguje, takže jeho „záchvaty“ slábly. V dnešní době v takovémto rozměru vymizely úplně. Ale neustále má potíže se zvládnutím emočních návalů. Nezvládá svůj vztek. Ještě v září byl schopen v tu chvíli „amoku“ kopnout, bouchnout kohokoli, kdo byl právě v jeho dosahu. Již od prosince ale u něj pozoruji velké zlepšení. Nejen že dokáže pojmenovat pocity, ale dokonce na sobě již vycítí, kdy se blíží problém a naučil se odcházet od konfliktu, což považuji za velký pokrok. Dokonce ráno přišel do školky se slovy „Paní učitelko, já mám dneska nějaký špatnej den, už od rána jsem naštvanej a nevím proč, možná by bylo lepší, kdyby mě děti nechaly na pokoji.“

Tabulka 1: Dítě umí pojmenovat své pocity

	Září 2016 – celkem 21 dětí	Únor 2017 – celkem 21 dětí
vždy	6 dětí	10 dětí
obvykle	4 děti	4 děti
někdy	7 dětí	6 dětí
málokdy	2 děti	1 dítě
téměř nikdy	2 děti	0

Tabulka 2: Dítě dokáže o svých pocitech hovořit

	Září 2016 – celkem 21 dětí	Únor 2017 – celkem 21 dětí
vždy	4 děti	6 dětí
obvykle	6 dětí	7 dětí
někdy	5 dětí	5 dětí
málokdy	3 děti	2 děti
téměř nikdy	3 děti	1 dítě

2. Empatie (Dítě umí rozpoznat a pojmenovat to, co cítí druhý; umí projevit empatickou reakci)

V této dovednosti jsem zaznamenala u dětí největší rozvoj, je to samozřejmě spojené i s tím, že pokud se naučí pojmenovat a rozpoznat pocity své, vyznají se pak lépe i v emocích druhých, ale souvisí to i s tím, že prostřednictvím stimulace schopností v emoční oblasti začaly více vnímat kamarády kolem sebe.

Bylo příjemné sledovat, jak i ti, kteří na začátku školního roku nekoukali napravo nalevo, jsou schopní si všimnout rozpoložení druhých, soucítit, dokonce i pomoci a například pohlédnout kamaráda. Příkladem za všechny je právě chlapec s ADHD, vždy sledoval jen vlastní zájmy, ale během posledního půl roku ve školce začal brát ohledy především na mladší a slabší děti. Hodně tomu napomohlo také zařazení mladších sourozenců, postupně totiž naše mateřská škola přechází na systém heterogenních tříd, co se týče věku. Máme tam dva tříleté sourozence našich předškoláků, což také pozitivně ovlivnilo toto šetření, protože si děti samy mnohem více začaly uvědomovat věkové i dovednostní rozdíly, konfrontují se s nimi denně nejen v porovnání výšky a síly, ale i toho, co zvládnou a co ne. Právě tento chlapec překvapil svou starostlivostí o malou tříletou holčičku. Jeden den vběhl do třídy a začal pokřikovat přesně tak, jak byl vždy zvyklý, ostatně my, kteří jsme s tímto chlapcem ve třídě třetí rok také, ale tato holčička se najednou rozběhla, protože se ho lekla. To ho velmi zaskočilo, v té chvíli dokázal zklidnit sám sebe, přišel k ní blíž, zeptal se, zda se lekla, a když holčička nesměle kývla, přistoupil pomalu ještě blíž a pohládl jí. Nebo při divadelním představení, kdy se tato holčička bála strašidla, hoch ji chytil za ruku. To jsou momenty, které opravdu potěší.

Tabulka 3: Dítě umí rozpoznat a pojmenovat to, co cítí druhý

	Září 2016 – celkem 21 dětí	Únor 2017 – celkem 21 dětí
vždy	3 děti	5 dětí
obvykle	5 dětí	7 dětí
někdy	8 dětí	6 dětí
málokdy	3 děti	2 děti
téměř nikdy	2 děti	1 dítě

Tabulka 4: Dítě umí projevit empatickou reakci

	Září 2016 – celkem 21 dětí	Únor 2017 – celkem 21 dětí
vždy	3 děti	6 dětí
obvykle	6 dětí	8 dětí
někdy	9 dětí	6 dětí
málokdy	2 děti	1 dítě
téměř nikdy	1 dítě	0

3. Komunikační dovednosti (Dítě komunikuje se svými vrstevníky, s učitelkou a ostatními dospělými, navazuje oční kontakt a chápe způsoby neverbální komunikace)

Tato třída je v komunikačních dovednostech celkově na nižší úrovni. Výsledky v této oblasti zkoumání byly velmi protichůdné, v komunikaci s vrstevníky nejsou větší obtíže, ale naslouchání a komunikace s dospělými není obecně silnou stránkou dětí v této třídě, zde měly a mají děti největší obtíže.

Pozn.: Z jednadvaceti zkoumaných dětí je pouze šest, kteří mluví čistě a bez logopedických vad, ostatním patnácti byla doporučena logopedická péče, 12 z nich logopeda navštěvuje. U zbývajících třech dětí rodiče nepocítují potřebu, i když se u všech jedná o špatně vyvozenou výslovnost sykavek, u jednoho k tomu ještě specifický projev celkově zpomalený s protahováním posledních slabik slova a častým zadržováním v řeči. Dvě děti z dvanácti, kteří jsou v soustavné péči logopeda mají diagnostikovanou poruchu řeči, opožděný vývoj řeči a omezenou komunikační schopnost. I u nich ale došlo ke

zlepšení komunikačních dovedností, více si věří v komunikaci jak s vrstevníky, tak s dospělými, u chlapce s ADHD došlo i k velkému rozvoji slovní zásoby. Tři děti, které mluví čistě, mají obtíže při komunikaci s ostatními dospělými, jsou velmi ostýchavé, u jednoho chlapce bylo i podezření na selektivní mutismus. Po 5 měsících v mateřské škole začal komunikovat nejprve s vrstevníky, postupem času i s námi, jako třídními učitelkami, pokud se ho ale zeptá jiná paní učitelka, nebo nějaký rodič, působí jako němý. Má obtíže hovořit i před ostatními dětmi například v komunitním kruhu. Odpovědi ví a vykřikuje je pod ochranou davu, jakmile by měl odpovídat sám za sebe, je na něm patrné, jak je nesvůj a raději mlčí, někdy velmi tichým hlasem jednoslovně odpoví. V rámci her a s vrstevníky již komunikuje bez problémů.

Polovina dětí se učila překonávat pocit studu hovořit s dospělými. (Tab. č.6) Mezi vrstevníky měla komunikační obtíže třetina dětí, ve druhé fázi pozorování jsem u čtyř dětí zaznamenala pokrok, menší obtíže přetrvávají u třech dětí. (Tab. č.5) Oční kontakt udržovalo téměř vždy 15 dětí, 5 dětí pouze někdy a jeden chlapec málokdy. Při dalším šetření došlo opět ke zlepšení u celkově 5 dětí. (Tabulce č. 7) U třech dětí jsem pozorovala výraznější obtíže při čtení neverbálních projevů, u dvou z nich jsem zaznamenala při opětovném šetření výrazné zlepšení. (Tab. č. 8) Umění naslouchat je dovednost, kterou je potřebné u dětí dále posilovat. U většiny z nich jsem zaznamenala velkou míru „sobecké komunikace“ (překřikuje jeden druhého, neposlouchají se navzájem, odkývají sdělení, ale nevěnují mu dostatečnou pozornost, soustředí se jen na vlastní zájmy v komunikaci). Ve druhé vlně šetření bylo patrné zlepšení, ale je zde ještě co dohánět. (Tab. 9)

Tabulka 5: Dítě běžně komunikuje se svými vrstevníky

	Září 2016 – celkem 21 dětí	Únor 2017 – celkem 21 dětí
vždy	8 dětí	11 dětí
obvykle	6 dětí	6 dětí
někdy	4 děti	2 děti
málokdy	3 děti	1 dítě
téměř nikdy	0	0

Tabulka 6: Dítě běžně komunikuje s učitelkou a ostatními dospělými

	Září 2016 – celkem 21 dětí	Únor 2017 – celkem 21 dětí
vždy	5 dětí	5 dětí
obvykle	4 děti	6 dětí
někdy	3 děti	6 dětí
málokdy	5 dětí	3 děti
téměř nikdy	4 děti	1 dítě

Tabulka 7: Při komunikaci dítě udržuje oční kontakt

	Září 2016 – celkem 21 dětí	Únor 2017 – celkem 21 dětí
vždy	12 dětí	15 dětí
obvykle	3 děti	2 děti
někdy	5 dětí	3 děti
málokdy	1 dítě	1 dítě
téměř nikdy	0	0

Tabulka 8: Dítě chápe způsoby neverbální komunikace

	Září 2016 – celkem 21 dětí	Únor 2017 – celkem 21 dětí
vždy	12 dětí	15 dětí
obvykle	5 dětí	4 děti
někdy	1 dítě	1 dítě
málokdy	2 děti	1 dítě
téměř nikdy	1 dítě	0

Tabulka 9: Dítě dokáže naslouchat ostatním

	Září 2016 – celkem 21 dětí	Únor 2017 – celkem 21 dětí
vždy	4 děti	5 dětí
obvykle	2 děti	5 dětí
někdy	7 dětí	7 dětí
málokdy	5 dětí	3 děti
téměř nikdy	3 děti	1 dítě

4. Navazování vztahů (Dítě navazuje vztahy s vrstevníky, Při navazování vztahů vyhledává pomoc dospělého)

V této oblasti emoční inteligence velmi záleží na osobnostním nastavení dítěte. Někdo okamžitě vyhledává kontakt s lidmi i dětmi kolem sebe, někdo je spíše introvertního zaměření, bázlivější a opatrnější a potřebuje čas na to, aby získal důvěru k člověku a začal s ním navazovat kontakty. Tím, že většina předškolních dětí je s přibližně stejnými dětmi již třetí rok, jsou na sebe zvyklé a navazují interakci poměrně snadno. Největší rozdíly a posun byl znatelný u třech předškolních chlapců, kteří byli poprvé v dětském kolektivu mateřské školy. Jeden chlapec bez jakýchkoli rozpaků ihned navázal kontakty s dětmi i dospělými pracovníky mateřské školy, nepotřeboval zásah dospělého a byl okamžitě v kolektivu jako ryba ve vodě. Dva zbývající noví chlapci ale naopak byli velmi stydliví, spíše se drželi u nás (učitelek), při veškeré komunikaci s jinými dětmi vyžadovali intervenci dospělého. Postupem času, kdy si zvykli na nový kolektiv se u jednoho rychle změnil přístup k ostatním dětem a začal zkoušet interakci s ostatními samostatně. Poslední ze trojice nových předškoláků měl obtíže delší dobu, dodnes je v některých situacích velmi nesmělý a vyžaduje záchranu a pomoc paní učitelky.

Tabulka 10: Dítě navazuje vztahy s vrstevníky

	Září 2016 – celkem 21 dětí	Únor 2017 – celkem 21 dětí
vždy	12	13
obvykle	4	5
někdy	3	3
málokdy	1	0
téměř nikdy	0	0

Tabulka 11: Při navazování vztahů vyhledává pomoc dospělého

	Září 2016 – celkem 21 dětí	Únor 2017 – celkem 21 dětí
vždy	2	0
obvykle	2	1
někdy	7	8
málokdy	2	3
téměř nikdy	8	9

5. Sebekontrola (dítě je schopno sebekontroly, projevuje snahu řešit problém samo a s určitou dávkou sebekontroly)

V sociálních dovednostech jako je schopnost řešení problémů a konfliktů se nejlépe promítne dovednost sebekontroly. Při řešení konfliktů je velmi důležitá také úroveň komunikačních dovedností dětí. Některé nemají problém s vlastním vyjadřováním, s prezentací vlastních názorů, myšlenek a požadavků, ale jsou děti, které mají omezenou komunikační schopnost, což způsobuje, že mají potíže při řešení konfliktů nebo je raději neřeší vůbec a reagují nepřiměřeně. Proto jsem se při pozorování zaměřila právě na projevy jednotlivých dětí v konfliktních situacích. Umění sebekontroly se také promítne při dodržování nebo spíše nedodržování pravidel. To jak dítě reaguje na situaci, když něco není podle jeho představ, je pro tuto oblast klíčové. Dítě, které má rozvinutou schopnost sebekontroly se umí s takovou situací vyrovnat, racionálně si nechá problém vysvětlit a pokud možno v klidu se smíří s tím, co je potřeba, kdežto dítě bez sebekontroly sklouzává k afektivním projevům. Konflikt či problém řeší skrze pláč, hněv a agresi, a to buď vůči věcem, vůči sobě nebo vůči lidem kolem. Také jsem se zaměřila na úroveň pracovních dovedností, zda dítě zvládne odložit své potřeby na později a dokončí činnost, nebo zda je schopné odložit hraní na později a jít vykonat určitou povinnost. Toto je obzvláště důležité v rámci školní připravenosti.

V této třídě je většina dětí, které mají celkem dobře rozvinutou dovednost sebekontroly. Největší zlepšení bylo patrné u chlapce, který přišel do mateřské školy v září roku 2016 bez jakýchkoli pracovních návyků, které si za toto pololetí zvládl osvojit. Stále ještě má potíže odejít od rozestavěného Lega, srovnat se s tím, že čas na hraní již vypršel. Jsem zvyklá dětem ohlašovat dopředu, že budeme uklízet hračky, a to dvakrát před samotným úklidem. Vždy hlásím posledních pět minut a poslední minutu. Když nastoupil do školky nereagoval ani na jedno připomenutí, nebyl schopen uklízet, dokud nedokončil stavbu. Dokonce i při odchodu domů proběhla vždy scéna, že ještě nechce přestat stavět. Postupně si ale zvykl, naučil se reagovat na upozornění před úklidem a většinou ukončení her respektuje. Zadaný úkol již je také schopen dokončit, ale potřebuje svůj čas a klid. Co se týká řešení konfliktů nejvýrazněji z kolektivu vystupuje chlapec s ADHD, který nezvládá svou agresivitu. Ani po cíleném tříletém působení není vždy zaručeno, že

zátěžovou konfliktní situaci zvládne. Došlo k velkému zlepšení a snaze ovládnout se. Již se naučil přijít požádat o pomoc učitelku, ale ještě se stane, že sklouzne k afektu.

Tabulka 12: Dítě je schopno sebekontroly.

	Září 2016 – celkem 21 dětí	Únor 2017 – celkem 21 dětí
vždy	7	8
obvykle	7	9
někdy	1	2
málokdy	3	1
téměř nikdy	3	1

Tabulka 13: Dítě projevuje snahu řešit problém samo

	Září 2016 – celkem 21 dětí	Únor 2017 – celkem 21 dětí
vždy	7	8
obvykle	5	7
někdy	5	4
málokdy	3	2
téměř nikdy	1	0

Tabulka 14: Dítě řeší problém bez sebekontroly (pláčem, hněvem, agresí)

	Září 2016 – celkem 21 dětí	Únor 2017 – celkem 21 dětí
vždy	2	1
obvykle	0	1
někdy	5	3
málokdy	8	10
téměř nikdy	6	6

7 Rozhovory a jejich interpretace

Zaznamenala jsem tři polostrukturované rozhovory, které jsem realizovala se třemi učitelkami z mateřské školy Větrná v Českých Budějovicích. Jednalo se o mé kolegyně, takže jsem nemusela mít obavy z toho, že by respondentky byly obezřetné kvůli nedůvěře vzhledem k tazateli, tedy ke mně. Předem jsem je seznámila s tím, k čemu bude rozhovor a informace z něj použity, že se jedná o anonymní šetření a jde mi pouze o objektivní zmapování situace a jejich názorů k tématu zralosti v emoční rovině při zahájení školní docházky dětí. Do jejich odpovědí jsem nijak nezasahovala, někdy jsem pouze rozvinula myšlenku doplňujícími otázkami. Přepsala jsem jejich odpovědi na jednotlivé otázky (odpovídají přesným odpovědím, pouze některé jsou stylisticky upravené) a vyselektovala jsem z nich nejdůležitější informace k dané problematice.

Respondentka č.1 je paní učitelkou s téměř třicetiletou praxí, má střední pedagogické vzdělání. V záznamech jsou její odpovědi označeny pod zkratkou R1.

Respondentka č.2 je paní učitelka se čtyřletou praxí, která má střední pedagogické vzdělání a titul Mgr. v oboru pro střední školy. Do mateřské školy nastoupila ihned po ukončení vysokoškolských studií. V záznamech jsou její odpovědi označeny pod zkratkou R2.

Respondentka č.3 je paní učitelka s více jak pětaticetiletou praxí v předškolním vzdělávání a její odpovědi jsou označeny zkratkou R3

1) Pokud jste se setkala během své praxe učitelky v mateřské škole s dítětem, dětmi, které vykazovaly známky emocionální nezralosti, jak se to projevovalo?

R1: „Projevovalo se to pláčem dítěte, každou věc, kterou mělo dítě vykonat, tak pečlivě zvážilo, začalo pracovat později než ostatní kamarádi, pokud se mu něco nepovedlo, tak reagovalo pláčem a přestalo hned tvořit. Další dítě, na které si vzpomínám, bylo dosti uzavřené do sebe, málo komunikovalo nebo nekomunikovalo vůbec. Neuvěřitelně dlouhou dobu trvalo, než vůbec našlo nějaké kamarády, pokud navázalo nějaký vztah, tak šlo o měsíce, a pokud šlo o dítě, se kterým se mu podařilo skamarádit, tak ho většinou vyhledávalo celoročně jako jediného spojence. Opačným příkladem takových dětí

uzavřených, jsou děti výbušné, hlučné, hádavé, když se jich něco dotkne nebo je něco výrazně rozruší, tak tohle dítě může být i agresivní.“

R2: „Projevuje se to především tím, že děti nejsou schopné ovládat své chování, nejsou schopné poradit si v krizových, konfliktních situacích, uchylují se k tomu, že vybuchují, musí dostat své pocity ven prostřednictvím vztekání, bouchání kamarádů.. Ještě jsem se s tím setkala například při hraní her, jak už pohybových, tak jiných, že nejsou schopné přijmout porážku, musí být ve všem první, když to všechno není podle jejich představ, podle toho, jak oni chtějí, tak se uchylují k pláči nebo se vztekají. Dále při ranním pláči, když přijdou do školky, nechtějí se odpoutat od matky, nejsou schopné fungovat samostatně ve školce, dále při přechodových činnostech, kdy se děti špatně přizpůsobují změnám, jakékoli změny učitelek, nebo změna prostředí jim vadí, začnou plakat a tak.“

R3: „Děti byly bázlivé, měly malé sebevědomí a velice těžko se adaptovaly na kolektiv dětí v mateřské škole. Potřebovaly pomoc a bylo to s nima těžké, zvláště při odlučování od rodičů.“

V první otázce se všechny dotazované shodly na tom, že citová nezralost u dítěte se odráží v projevech dítěte, v chování a v reakcích na určité situace, kde není vše tak, jak by si dítě přálo. Uváděly příklady z praxe, ranní pláč a problém s odloučením od matky, respektive od rodičů, vyplývá ze všech rozhovorů jako jeden z markantních ukazatelů emoční nezralosti, dále afektivní reakce na konfliktní a zátěžové situace, problém v sebepojetí a v sebevědomí dítěte se projevuje v jeho odmítání vystupování před ostatními, děti si nevěří i v dalších činnostech potřebných pro úspěšné zvládnutí nástupu do první třídy. Tyto děti se většinou špatně adaptují na nové situace, často mají problémy v navazování nových vztahů a interakce jak mezi vrstevníky, tak s dospělými.

2) V jakých situacích, při jakých aktivitách a činnostech je tato nezralost nejvíce promítnuta v projevech dítěte?

R1: „V každé situaci, kdy je dítě vyzváno ke spolupráci, tak tu spolupráci odmítá. Přestává mluvit, je uzavřené do sebe, nechce hrát hry, třeba pohybové hry, samo se vyčlení z kolektivu, bojí se selhání, takže si aktivně nehledá přátele, nevěří si, nevěří ostatním, není si jistě, nevystoupí třeba na besídce, zasekne se, nechce se předvést, mluví tiše, dlouho pozoruje, načítá si situace, pozoruje ostatní děti, monitoruje si vlastně situaci ve třídě.“

R2: „Při situacích, při hrách, hlavně při přechodových činnostech, a to tím, že nejsou schopné ovládat svoje chování. Neumí se domluvit, musí to být po jejich.“

R3: „Nejvíce se to projevilo v kolektivních činnostech, kdy se dítě má projevovat samo za sebe před velkou skupinou dětí, spíše se tyto děti ukáží, když se mohou schovat za nějakou roli třeba v dramatizaci pohádky, a nebo v případě, že mohou mluvit s učitelkou samy, pak se třeba víc projeví, ale před tou skupinou dětí málokdy.“

Z odpovědí vyplývá, že se obtíže v emočních dovednostech nejvíce projevují v činnostech, kde se má dítě projevit samo za sebe (často mají problém vystoupit před ostatními), kde se od něj očekává nějaký výkon, bojí se, že neuspěje, nebo naopak nerespektuje pravidla a neumí se domluvit. Tyto děti často mají buď malé sebevědomí, nebo naopak neumí přijmout, že může být někdo lepší než oni.

3) Co nebo kdo, podle Vašeho názoru, nejvýrazněji ovlivňuje rozvoj emočních kompetencí, jako je rozpoznání vlastních emocí, sebekontrola, empatie, komunikační dovednosti, řešení konfliktů, schopnost navazování nových vztahů atd.?

R1: „Tyhle dovednosti komunikační a sebekontrolu by měli v první řadě rozvíjet rodiče, tedy rodina, často tuto roli přejímají prarodiče v dnešní době, protože rodiče dítěte jsou příliš unaveni nebo příliš vytíženi v práci, nemají na dítě dostatek času. Výborně v tomto směru funguje mateřská škola a pokud mám zkušenost, tak kvalifikované učitelky mají nezastupitelnou roli v pomoci rodičům, často učitelky plní funkci poradce, který může reagovat na rodičovskou žádost o pomoc. Rodiče si často nevědí rady, jak s takovýmto dítětem jednat, jsou z toho rozhození, neví, proč to dítě je zaseklé a nechce nikam chodit a dělá jim to problém, třeba když spěchají do práce, když dítě nechce odejít, tak na něj třeba zvýší hlas, křičí, je to takový začarovaný kruh. S žádostí o pomoc od rodičů se v posledním letech setkávám poměrně často. Pokud rodiče o pomoc požádají, tak samozřejmě spolupracujeme, radíme rodičům, jak k dítěti přistupovat a je možné je dostat poměrně rychle „do formy.“

R2: „Nejvýrazněji to ovlivňuje rodinné prostředí, výchova rodičů, protože dítě od nich odkoukává, jak se chovají k jiným, samozřejmě i vycítí, když rodiče sami o sobě nejsou v pohodě, když třeba v nějaké situaci nevědí, co mají dělat, všechno se to přeneso na dítě a hodně to ovlivňuje, samozřejmě můžeme i my ve školce ovlivňovat tím, jak k nim

přístupujeme, jak se chováme k ostatním, měli bychom vlastně být jejich vzory, aby toto mohli odkoukat. Dále pak je důležité vysvětlovat, proč se to smělo, proč se to nesmělo udělat, jak bys to měl řešit, aby ses nedopouštěl věcí, které by se neměly dělat.“

R3: „Když si emoční kompetence nevytvoří, nepřinese a nerozvíjí se to již v rodině a rodina se k dítěti nechová přátelsky, tak potom je to těžké, my se snažíme ve třídě řešit situace, ale vždy mezi učitelkou a tím dítětem. Také ho povzbuzovat třeba ve hrách a zapojovat ho do těch her a vést do těch her s ostatními... Já si myslím, že emoce ovlivňuje hlavně rodina, především matka, když se s ním mazlí a dál se pracuje s emocemi, to je pro dítě největší pomoc.“

Všechny tři paní učitelky se shodly na tom, že nejvíce může úroveň emočních kompetencí ovlivnit rodina. Dítě přejímá vzorové chování, řešení situací a učí se nápodobou. My v mateřské škole můžeme usměrnit a podpořit rozvoj dovedností, jejichž základy vychází právě ze vzorců chování a výchovy z rodiny.

4) Jakým způsobem je v mateřské škole možné rozvíjet emoční kompetence?

R1: „ Rozvíjet je můžeme tím, že pomáháme navazovat kamarádství mezi dětmi, jsme těmi pomocníky, jsme mostem mezi dětmi. Využíváme vhodné texty pohádek a příběhů, mám osobní zkušenost s knihou Robinové od Martiny Drijverové, nebo s Pohádkami lesních zvířátek, prohlížíme si knihy, obrázky, hodně si povídáme, někdy stačí, když děti naslouchají, stačí se jich dotknout, pohladit, pohledem, usmát se na ně i na dálku. Pomáhají relaxační chvílky, umění práce s dechem, výtvarné činnosti, i pro děti, které mají výbušnější povahu. Naučíme děti pojmenovat ty emoce, poradíme, jak se mají v té situaci zachovat a nejlepší je jít dítěti příkladem. Osvědčují se loutkové hříčky u malých dětí, u větších dětí už to může být scénka se zástupnými předměty nebo symboly. Vnímavý pedagog vychází ze situace, kterou dítě zažívá a ve které třeba selhalo. Pro výbušné dítě a agresivní dítě je vhodné zřídit koutek, kde se může vyřadit, bouchnout do polštáře, do molitanových kostek, mačkat třeba relaxační míčky, trhat papír, vykřičet se v tu chvíli. Pro uzavření dítě zase používáme naopak klidné místo, odkud může ostatní pozorovat, nějaké křeslo v koutku, nebo dětský stan, často stačí hračka, se kterou přijde dítě z domova a pedagog může využít mluvení s touto hračkou, s plyšákem třeba jako s dítětem, takže přes tu hračku navážeme dobře kontakt.“

R2: „Měly bychom s dětmi o všem mluvit, situace, které nezvládají, bychom měli s nimi probrat, proč tomu tak je, proč se tak mohou cítit, jak by to mělo být správně a hlavně působit na ně klidně a snažit se jim být vzorem.“

R3: „Nejde to moc dobře v kolektivních činnostech, ale v individuálně zaměřených činnostech. Snaže se dítě, které má komunikační obtíže a obtíže v emoční rovině, zapojí v menší skupině.“

Dvě paní učitelky se ve svých odpovědích shodly na tom, že nejlepší je být dětem vzorem, snažit se jim poradit, podpořit je. Tím, že hovoříme o emocích a projevech svých i ostatních kolem zároveň podporujeme jejich vlastní rozvoj v těchto oblastech. Je možné využít textů, pohádek a různých kreativních her a činností. Třetí paní učitelka upozorňuje na to, že se emoční kompetence snaže rozvíjí při individuálních činnostech nebo v menší skupině dětí, aby se mohlo projevit i to méně sebevědomé a bázlivé dítě.

5) Jaký máte názor na to, když rodič nesouhlasí s odkladem školní docházky pro dítě s nedostatečně rozvinutými emočními kompetencemi?

R1: „Pokud rodiče takového dítěte, které je emočně nezralé, prosazují, aby dítě šlo do školy, tak mohou očekávat budoucí problémy ve škole. Pokud navštěvovalo to dítě mateřskou školu, tak by měl rodič přihlédnout ke zkušenostem učitelky, která s dítětem pracovala, protože ta může srovnat ve skupině vrstevníků, zda takové dítě je nebo není zralé, a může doporučit odklad školní docházky.“

Mám osobní zkušenost s takovým chlapcem, který nezvládl nástup do základní školy. Přestože rodiče o to stáli, tak dva měsíce školní docházky bylo pro něj peklo. Děti se mu posmívaly, protože při neúspěchu plakal, nebo na ostatní vztekale křičel. Potom byly otrávené, že zase si chlapec u tabule neví rady a už nad ním lámaly hůl. A po dvou měsících byl chlapec přeřazen do přípravné třídy základní školy, do které chodil, aby dozrál a byla mu dána příležitost postupného zvykání na školní práci, dostal na to delší čas, naučil se pracovat se svými emocemi, ale opět pedagog v takové třídě by měl být dostatečně kvalifikovaný a vzdělaný a samozřejmě se předpokládá spolupráce rodičů.“

R2: „V první řadě by rodič měl dát na názor učitelky, měl by s dítětem, pokud si nejsou jistí, jít do poradny a měl by to brát stejně hodnotně, jako když je nezralé i v jiných

oblastech, protože s tím potom mohou mít děti ve škole problémy, když nejsou emocionálně rozvinuté. Takže pokud někdo nesouhlasí s odkladem školní docházky i když je evidentně vidět, že dítě není dostatečně emocionálně rozvinuté, tak s tím nesouhlasím.

R3: „Vždy jsem se snažila, abych s rodičem o tom pohovořila, ale když rodič nesouhlasí, tak ho nejde přesvědčit. Rodič se rozhodne sám, ale myslím si, že to dítěti ublíží. My nemáme tu možnost, abychom to za rodiče rozhodli, je to čistě jeho rozhodnutí. Pak se to projeví v malém sebevědomí a je to pro dítě hrozně těžké.“

Všechny paní učitelky upozorňují na to, že je žádoucí klást stejně velký důraz na emoční zralost jako na správný rozvoj i v ostatních oblastech dětského vývoje. Z informací ze všech zaznamenaných rozhovorů vyplývá, že učitelky nesouhlasí s tím, pokud se rodiče rozhodnou dát dítě s nedostatečně rozvinutou emoční gramotností do první třídy základní školy, protože tím vystaví dítě jistým problémům ve zvládnání školních povinností.

6) S jakými problémy se, podle Vašeho mínění, může setkat dítě v první třídě základní školy, pokud nemá dostatečně osvojené dovednosti emoční gramotnosti?

R1: „Může se stát terčem posměchu, to jsou ty lepší případy, v horším případě může dojít až k šikaně, nebude přijato do kolektivu, nebude se cítit dobře. Bude nejisté při plnění úkolů, bude stresované, naopak výbušné dítě bude mít problémy s pedagogy hlavně, může být nálepkováno jako ten, kdo neustále vyrušuje, zlobí, má ke všemu připomínky, rozhodně ani jeden ani druhý případ nejsou v pořádku a je strašně důležité, aby emoční zralost byla jedním z faktorů, ke kterým se přihlíží při zdárném nástupu do základní školy dítěte.“

R2: „První, co se může stát, je že dítě třeba nebude chtít vůbec do té školy chodit, protože nebude vůbec schopné se odpoutat od matky, pokud má takovýto problém, bude vlastně vystresované, budou se tam objevovat ranní pláče, z toho vyplývá, že nebude schopné se tolik soustředit na učení, takže z toho vlastně dále plynou i problémy s osvojením látky. Dále pak děti, které mají problémy s tím, že musí být všude první a ve všem nejlepší, budou zápasit se svým sebevědomím, protože zjistí, že nemusí být nejlepší, že nejsou tak

dokonalé, jak si myslely, a může dojít k tomu, že se nebudou chtít učit, zaseknou se a může dojít k velkému zhoršení jejich sebevědomí.“

R3: „Malou sebedůvěrou, vůbec si nevěří, a pak to má dítě hrozně těžké, protože tam už jedná samo a nikdo ho nepovzbudí, jako to máme ve školce, kdy za tím dítětem jakoby stojíme a víme, že potřebuje pomoci, ale tam už je dítě potom samo za sebe a to je potom pro něj nejhorší, když není dostatečně vyzrálé. Pokud pak bude fungovat spolupráce mezi paní učitelkou a maminkou, rodinou, může se to zlepšit, ale jinak si myslím, že je to pro to dítě těžší.“

Ze všech tří odpovědí je patrné, že jako největší problém spatřují paní učitelky samotné postavení emočně nevyzrálé osobnosti dítěte ve škole, bude trpět jeho sebevědomí, může se projevit jeho neschopnost adaptovat se na nové prostředí, jeho možný pocit nejistoty, a to jak ze strany své pozice v kolektivu školní třídy, tak v jeho úspěšnosti nebo neúspěšnosti v plnění pokynů a úkolů.

8 Shrnutí

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem lze v mateřské škole rozvíjet emoční oblast u dětí předškolního věku a usnadnit jim tak vstup do základního vzdělávání. Snažila jsem se popsat jednotlivé projevy nedostatečného rozvoje v emoční rovině dítěte, dále způsoby stimulace, posílení emoční roviny ve vývoji dítěte, také jsem vytvořila soubor aktivit a her, které jsou zaměřené na rozvoj v oblasti sebeovládání, sebepoznání atd.

Stanovila jsem si jednotlivé výzkumné otázky a pomocí metod pozorování a rozhovoru s učitelkami jsem na ně hledala odpovědi. První jsem si položila tuto otázku:

- Jakými technikami a aktivitami může mateřská škola pozitivně ovlivnit rozvoj emočních kompetencí dětí předškolního věku?

Pro získání potřebných informací jsem zvolila metodu opakovaného pozorování předškolních dětí v mé třídě. Byla jsem tedy zúčastněným pozorovatelem. Ve výzkumném vzorku bylo 21 dětí předškolního věku. První šetření jsem provedla na přelomu měsíce září a října, s tím, že jsem dětem, které nově nastoupily do MŠ, nechala měsíc na adaptaci. Od října roku 2016 do ledna roku 2017 jsem do řízených činností i během celého dne cíleně zařazovala aktivity, hry a činnosti se zaměřením na prožívání základních emocí a rozvoj emoční gramotnosti⁸. Děti na jednotlivé aktivity reagovaly velmi dobře. Během celého prvního pololetí jsem se ve školce zaměřovala na projevy jednotlivých dětí a v únoru 2017 jsem provedla šetření a záznamy do archu se zaměřením na stejné dovednosti jako v září. Předpokládala jsem, že u většiny dětí dojde k posílení dovedností v emoční rovině, což se potvrdilo. Sledovala jsem dovednost sebeuvědomění, projevy empatie, úroveň komunikačních dovedností, schopnost navazovat vztahy, úroveň sebekontroly a s tím související schopnost řešení problémů. Nejen, že jsme si společně užili spoustu zajímavých chvil, ale po opětovném pozorování v únoru 2017 jsem byla potěšena, protože u většiny dětí došlo ke zlepšení v jednotlivých emočních dovednostech.

Další otázkou bylo:

- Jak identifikují učitelé problémy spojené s nedostatečným rozvojem emoční oblasti dítěte při zahájení školní docházky?

⁸ Soubor her a aktivit viz kapitola 5.3

U této výzkumné otázky jsem k jejímu objasnění použila metodu polostrukturovaného rozhovoru, který jsem vedla se třemi učitelkami z mateřské školy. Citová nezralost u dítěte se odráží v projevech dítěte, v chování a v reakcích na určité situace, kde není vše tak, jak by si dítě přálo. Uváděly příklady z praxe, ranní pláč a problém s odloučením od matky, respektive od rodičů, vyplývá ze všech rozhovorů jako jeden z markantních ukazatelů emoční nezralosti, dále afektivní reakce na konfliktní a zátěžové situace, problém v sebepojetí a v sebevědomí dítěte se projevuje v jeho odmítání vystupování před ostatními, děti si nevěří i v dalších činnostech potřebných pro úspěšné zvládnutí nástupu do první třídy. Tyto děti se většinou špatně adaptují na nové situace, často mají problémy v navazování nových vztahů a interakce jak mezi vrstevníky, tak s dospělými. Největší problém spatřují paní učitelky v samotném postavení emočně nevyzrálé osobnosti dítěte ve škole, jsou přesvědčeny, že bude trpět jeho sebevědomí, může se projevit jeho neschopnost adaptovat se na nové prostředí, jeho možný pocit nejistoty, a to jak ze strany své pozice v kolektivu školní třídy, tak v jeho úspěšnosti nebo neúspěšnosti v plnění pokynů a úkolů.

- V kontextu jakých situací se projevuje nezralost v emoční rovině u předškolních dětí?

Z odpovědí a pozorování vyplývá, že se obtíže v emočních dovednostech nejvíce projevují v činnostech, kde se má dítě projevit samo za sebe (často mají tyto děti problém vystoupit před ostatními), kde se očekává nějaký výkon, bojí se, že neuspěje, nebo naopak nerespektuje daná pravidla a neumí se domluvit. Tyto děti často mají buď malé sebevědomí, nebo naopak neumí přijmout, že může být někdo lepší než oni. Také se v průběhu pozorování potvrdilo, že tyto děti mají problémy jak při adaptaci na nové situace, tak při plnění úkolů - potřebují povzbuzovat, radit, jak pokračovat a ujišťovat, že dělají danou věc správně, neumí odložit své vlastní zájmy a potřeby, nemají ještě dostatečně rozvinutou vnitřní motivaci, vyžadují pomoc dospělého. Také se velmi snadno nechají vyvést z rovnováhy. Jejich emoční nestabilita se projevuje především v zátěžových situacích, při řešení konfliktu apod.

Závěr

V této bakalářské práci s názvem Emoční rovina při zahájení školní docházky jsem se v teoretické části věnovala především vysvětlení jednotlivých pojmů týkajících se této problematiky. Zaměřila jsem se na objasnění termínů emoce, emoční gramotnost a emoční inteligence. Najdeme zde i výčet jednotlivých dovedností, jejichž rozvojem posilujeme emoční kompetence. Snažila jsem se o postižení rozdílu mezi školní zralostí a školní připraveností, uvedla jsem základní rozdíly mezi mateřskou školou a základní školou ve smyslu změn, které nastanou malému školákovi. Jde o velký zlom ve vývoji dítěte. Končí tím etapa předškolního věku a začíná období mladšího školního věku, které s sebou nese velkou míru zodpovědnosti za své chování a jednání. Poprvé se dítě musí skutečně postarat samo o sebe, první třída je o vytvoření pracovních a učebních návyků, o navázání nových přátelství a nových vztahů, což je podmíněno mimo jiné také dosažením určité úrovně emoční stability a zralosti v oblasti emoční roviny.

V praktické části bakalářské práce jsem využila kvalitativního sběru dat pomocí metod pozorování a polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami z mateřské školy. Prostřednictvím pozorování jsem si ověřila, že cíleným působením na rozvoj jednotlivých dovedností z oblasti emočních kompetencí, je možné posílit emoční vyrovnanost a naučit děti sebekontroly, posílit jejich sebeuvědomění, naučit je hovořit o svých pocitech a náladách, probudit v nich projevy empatie, posílit jejich komunikační schopnosti a dovednosti a posílit zdravé mezilidské vztahy. V kapitole 6.3 uvádím příklady her a aktivit vhodných k rozvoji jednotlivých emočních dovedností i nápady, jak pracovat s předškolními dětmi v oblasti popisu a rozpoznávání základních emocí. Z rozhovorů s učitelkami z mateřské školy vyplývá, že je velmi důležité přikládat správnému rozvoji emoční zralosti stejnou váhu jako rozvoji ostatních oblastí ve vývoji dítěte.

Seznam použité literatury a další zdroje:

- ATKINSON, L. R. *Psychologie*. Praha: Portál. 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3
- BOROŠ, J. *Motivácia a emocionalita človeka*. Bratislava : Odkaz, 1995. 183 s. ISBN 80-85193-42-6.
- BRADBERRY, T. a GREAVESOVÁ, J. *Emoční inteligence v praxi*. Columbus, 2005. 182 s. ISBN 978-80-7249-220-6
- DAMASIO, A. R. 1994. *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Avon Books.
- EDELSBERGER, L.; KÁBELE, F. *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 176 s.
- FABÍKOVÁ, A., MIŇOVÁ, M. *Rozvíjající program emocionální inteligence*. Rokus, 2008. 121 s. ISBN 978-80-89055-84-5.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80- 7178-303-x.
- HOMOLA, M., KALBIS, F., TRPIŠOVSKÁ D. *Obecná psychologie (stručný výkladový slovník)*. Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci 1990.
- HOWARD, P., J., *Příručka pro uživatele mozku*. Praha: Portál 1998. ISBN: 80-7367-052-6
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Kolumbus, 1997. 348 s. ISBN 80- 85928-48-5.
- IZARD, C., E. *Human Emotions*. Springer. 1977. ISBN 0306309866, 9780306309861
- KOCÁBKOVÁ, L. *Rozvíjíme empatii u dětí předškolního věku* . [on-line] Praha: Dr. Josef . Raabe, s.r.o. 2010 In Raadce předškolního vzdělávání pro celý rok, [cit.dne 15.10.2016], dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/9887/rozvijime_empatii_u_deti_predskolniho_veku___cely_prispevek_ke_stazeni.pdf>
- KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka*. Praha : Portál, 2007, 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8

- KROPÁČKOVÁ, J. *Má mateřská škola za úkol děti připravovat na školu nebo ne?* In. *Řízení mateřské školy*. Praha: Raabe, 2009 ISBN 80-86307-13-1
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘÍKOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. 368 s. ISBN 80-7169-195-X.
- LANGMEIER, M., MAREŠOVÁ, D., MOUREK, J., TROJAN, S. 2006. *Amygdala (morfologie, funkce, klinika)*. *Psychiatrie 1. LF UK*, roč. 10., č. 2., s. 32-34.
- MATĚJČEK, Z.; DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*. Praha : Galén 1994. 214 s. ISBN 80-85824-06-X
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. 184 s. ISBN: 80-247-0870-1
- NAKONEČNÝ, M. *Emoce a motivace*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství n. p. 1973. 252 s.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia. 1997. 438 s. ISBN 80-200-0625-7
- NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 335 s. ISBN 80-200-0763-6.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009. 468 s. ISBN: 978-80-200-1680-5
- PFEFFER, S. *Rozvíjíme emoce dětí*. Praha: Portál 2003. 106 s. ISBN 80-7178-764-7.
- PRUŽINSKÁ, L. *Emocionální svět dětí předškolního věku*. Rokus, 2006. 65 s. ISBN 80-89055-65-6.
- RUSIEL, I.: *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál, 2000. 183 s. ISBN 80-7178-425-7
- ŘÍČAN, P.; VÁGNEROVÁ, M. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1991. 360 s. ISBN 80-201-0131-4
- SEMANOVÁ, E., MIŇOVÁ, M. *Rozvíjanie emocionality dieťaťa predškolského veku*. Rokus, 2008. 80 s. ISBN 978-80-89055-85-2.

SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. 267 s. ISBN 80-7178-238-6.

SLAMĚNÍK, I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada. 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-3311-1.

STUHLÍKOVÁ, I. *Úvod do psychologie emocí*. České Budějovice: 1998. 73 s. ISBN 80-7040-266-0.

STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha : Portál, 2007. 232 s. ISBN 978-80-7367-282-9.

SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Dr. Josef . Raabe, s.r.o. 2007. 133 s. ISBN 80-86307-39-5.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2010. 247 s. ISBN - 978-80-246-1820-3

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

TĚTHALOVÁ, M. *Emoce malých dětí rozhodně nejsou menší než ty naše*. *Informatorium* : časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách. Praha : Portál, 2016. 9/20016. s.8-11. ISSN 1210-7506.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0

Internetové zdroje:

1. WebyGo.cz. *Emotivita - emoce, afekty, nálady, citové vztahy* [online]. WebyGo.cz Studium-Psychologie © 2016. [cit. dne 20.1.2017] dostupné z: <http://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/13-emotivita-emoce-afekty-nalady.html>
2. Kohoutek, R. *Školní neúspěšnost a diagnostika jejích příčin* [online]. 4.11.2009. [cit. dne 28.12.2016] dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti>

3. Diamant, J. *K otázce objektivního zjišťování emoční vyspělosti* [on line] SBORNÍK PRACÍ FILOSOFICKÉ FAKULTY BRNĚNSKÉ UNIVERSITY 1962, Philosophica_09-1962 [cit. dne 5.3.2017] dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/106205/B_Philosophica_09-1962-1_6.pdf?sequence=1

Přílohy:

Příloha 1: Záznamový arch

škálové vyhodnocení v rozmezí: vždy (1) – obvykle (2) - někdy (3) – málokdy (4) - téměř nikdy (5)

Pohlaví: *CHLAPEC*

Věk: *5 LET, 5 MĚSÍCŮ*

Rodina: (úplná, funkční; úplná, nefunkční; neúplná, funkční) neúplná, nefunkční

Nástup do MŠ: *ZÁŘÍ 2014*

	Září 2016	Únor 2017
Dítě umí pojmenovat svoje pocity.	<i>5</i>	<i>4</i>
Dítě dokáže o svých pocitech hovořit.	<i>5</i>	<i>4</i>
Dokáže pojmenovat a rozpoznat to, co druhý prožívá.	<i>5</i>	<i>4</i>
Je schopno naslouchat ostatním.	<i>4</i>	<i>3</i>
Dokáže projevit empatickou reakci.	<i>4</i>	<i>3</i>
Dítě komunikuje se svými vrstevníky.	<i>3</i>	<i>2</i>
Dítě komunikuje s učitelkou a ostatními dospělými.	<i>2</i>	<i>1</i>
Při komunikace navazuje oční kontakt.	<i>1</i>	<i>1</i>
Dítě chápe způsoby neverbální komunikace.	<i>3</i>	<i>2</i>
Dítě navazuje vztahy s vrstevníky.	<i>2</i>	<i>2</i>
Při navazování vztahů vyhledává pomoc dospělého.	<i>2</i>	<i>4</i>
Projevuje snahu řešit problém samo.	<i>4</i>	<i>3</i>
Dítě řeší problém bez sebekontroly (pláčem, hněvem, agresí).	<i>1</i>	<i>3</i>
Dítě je schopno sebekontroly.	<i>5</i>	<i>3</i>

Příloha 2: 6 základních výrazů – projevy základních emocí



zlost



smutek



radost



štěstí



strach



úžas

Zdroj: Pfeffer, 2003, s. 34

Příloha 3: Smutek – práce s knihou Návštěva malé smrti

Nejprve jsem otázkami navázala na knihu, kterou jsme si společně přečetli a prohlédli, je útlá a hodně názorná, (v závorce uvádím některé odpovědi dětí): *Jak ta smrt vypadala?* (Byla malá. Nebyla ošklivá. Ani jsem se jí nebála. Na začátku byla smutná a pak se usmívala. „A proč se usmívala?“ Protože se nenudila, měla kamarádku a hrála si s tou holčičkou.) *Byla ta smrt hodná nebo zlá?* (Asi hodná. Ale zlá nebyla. Nikomu neubližovala, chtěla, aby se tam měli dobře, rozdělala oheň, aby se ohřáli.) *Už jste si smrt někdy nějak představovali?* (Jako tmu. Starou a ošklivou. Jako studeno a smutno...) *Proč se ta holčička smrti nebála, ale naopak jí přivítala?* (Evelína na ní čekala. „A proč?“ Protože jí něco hodně bolelo a když přišla ta malá smrtička, tak jí to přestalo bolet. Těšila se na ní. Neměla strach a byla ráda, že přišla.) *Máte strach ze smrti?* (Já teda jo, nechci být mrtvá, to už bych neviděla mamku a tatku, ani bráchu. Já ne, Evelína se taky nebála, já se taky nebojím...) *A co je to strach, jak poznáš, že máš z něčeho strach?* (To je divnej pocit, takový jako šimrání. Když se bojím, tak mě bolí břicho. Úplně jako by mě někdo držel a já nemohla utéct. Nelíbí se mi to, když mam strach) *Může být smrt někdy vysvobozením?* (Jako, že je někdo rád, že přišla smrt? „Ano, přesně tak. Může někdo čekat na smrt a chtít umřít?“ Jo, když ho něco moc bolí, jako tu Evelínu. „A proč může někoho něco moc bolet?“ No, když je hodně nemocnej. Nebo když má nějaký velký zranění, nebo nabourá.) *Co to znamená, když někdo zemře?* (To pak už není s námi. Je v nebičku. My chodíme za babičkou na hřbitov, nosíme tam kytičky. Jako že na dlouho usne. „Aha, ale ty když usneš, tak se můžeš vzbudit?“ Jo. Dneska jsem se taky vzbudil, ale vstávat se mi moc nechtělo. „A může se, ten kdo umře, nebo teda na dlouho usne, taky vzbudit?“ Joo, a bude z něj zombík. „A myslíš, že to tak může být doopravdy, nebo jsi to viděl jen ve filmu?“ Ve filmu a taky máme jednu hru. A já taky můžu být zombík. Nene, to je jenom ve filmu, ty nemůžeš být zombík, to bys musel taky umřít.) *Může se k nám ten, kdo umře, ještě vrátit? Jak?* (Asi ne. Jo, třeba jako v té knížce, jako ten anděl. „Myslíš, že můžeme takového anděla vidět?“ Nevim, asi ne. Mamka říkala, že na nás babička kouká z nebička, třeba je taky jako anděl. Nám umřel králíček, protože byl nemocnej a slabej, tak jsme mu udělali hrobeček na zahradě, ten už se nevrátí. Lidi, co umrou už nikdo nevidí.)