



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

**Pohádky a jejich potenciál
v rozvoji emočních kompetencí
u dětí předškolního věku**

Fairytales and their potential in the development of emotional
competencies in preschool children

Vypracovala: Kristýna Horáková
Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Bajgarová, Ph.D.

České Budějovice 2021

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou 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 a oponentů práce 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 23. 4. 2021

.....

Kristýna Horáková

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Zdeňce Bajgarové, Ph. D. za její milý a ochotný přístup, za cenné a podnětné rady, jež mi při zpracovávání bakalářské práce byly poskytnuty.

Dále bych chtěla poděkovat rodině a přátelům za jejich podporu nejen při psaní práce, ale i po celou dobu studia.

ABSTRAKT

Název práce: Pohádky a jejich potenciál v rozvoji emočních kompetencí u dětí předškolního věku

Autor práce: Kristýna Horáková

Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Bajgarová, Ph.D.

Počet stránek: 58

Tématem bakalářské práce jsou pohádky a jejich potenciál v rozvoji emočních kompetencí dětí předškolního věku. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá charakteristikou pohádek, tematikou emoční inteligence a následným představením emočních kompetencí u dětí předškolního věku. Praktická část se věnuje analýze pohádek s cílem přiblížit, jaké pohádky mohou přispívat k rozvoji emočních kompetencí u dětí předškolního věku. Na vybraných pohádkách je ukázán jejich potenciál k využití u dětí s různými typy temperamentu či k řešení různých emočních obtíží či problémů, které mohou postihnout dítě předškolního věku.

Klíčová slova: pohádka, emoční inteligence, emoční kompetence, předškolní děti,

ABSTRACT

Thesis Title: Fairytales and their potential in the development of emotional competencies in preschool children

Thesis Author: Kristýna Horáková

Thesis Supervisor: Mgr. Zdeňka Bajgarová, Ph. D.

Number of pages: 58

The theme of this Bachelor Thesis is Fairytales and their potential in the development of emotional competencies in preschool children. The paper is divided into two sections, theoretical part and practical part. The theoretical part describes characteristics of fairytales, the topic of emotional intelligence and subsequently presents emotional competence in preschool children. The practical part is devoted to the analysis of fairytales in order to present which fairytales can contribute to the development in emotional competencies of preschool children. Selected fairytales demonstrate their potential application to children with different types of temperament or for solving various emotional difficulties or problems that may affect a preschool child.

Key words: fairytale, emotional intelligence, emotional competence, preschool children,

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1) CHARAKTERISTIKA POHÁDKY.....	9
1.2 Význam a funkce pohádky	11
1.3 Psychologické působení pohádky – z hlediska hlubinné psychologie	14
2) EMOČNÍ INTELIGENCE.....	17
2.1 Pojem emoční inteligence.....	17
2.2 Charakteristika emočních kompetencí	19
3) ROZVOJ EMOČNÍCH KOMPETENCÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	23
3.1 Předškolní období z hlediska emočního vývoje	23
3.2 Emoční kompetence předškolního dítěte.....	25
3.2.1 Vnímání, posuzování a vyjadřování emocí	26
3.2.2 Emoční podpora myšlení.....	27
3.2.3 Porozumění emocím a jejich analýza	28
3.2.4 Promyšlená regulace emocí.....	29
3.3 Rozdílné emoční dispozice dítěte	30
3.4 Emoční obtíže dětí.....	31
3.5 Pohádka jako prostředek rozvoje emočních kompetencí dítěte.....	32
II. PRAKTICKÁ ČÁST	36
4) ANALÝZA POHÁDEK SE ZAMĚŘENÍM NA ROZVOJ EMOČNÍCH KOMPETENCÍ DÍTĚTĚ	36

4.1 Metody analýzy	36
4.2 Analýza pohádek	37
4.2.1 Znalost vlastních emocí.....	37
4.2.2 Schopnost empatie (vnímavost k emocím druhých).....	40
4.2.3 Regulace a kontrola emocí	44
DISKUZE.....	52
ZÁVĚR.....	55
POUŽITÉ ZDROJE	56

ÚVOD

Albert Einstein prohlásil: „Pokud chcete, aby vaše děti byly inteligentní, čtěte jim pohádky. Pokud chcete, aby byly ještě inteligentnější, čtěte jim více pohádek“.

Byl to tento zmíněný citát, který mě inspiroval k zaměření mé bakalářské práce na téma zabývající se pohádkami a emoční inteligencí. Výsledné téma je definováno ve znění „Pohádky a jejich potenciál v rozvoji emočních kompetencí u dětí předškolního věku“. Cílem práce je vyložit možnosti využití pohádek při rozvoji emočních kompetencí dětí předškolního věku. Neboť jsou to předškolní děti, které pohádky zejména oslovují. Kromě ponaučení, přináší dětem potěšení a přispívají k rozvoji jejich fantazijních světů, v kterých mohou hledat stabilní útočiště plné útěchy a podpory. Zároveň jsou to právě pohádky, které mohou být velkým přínosem pro rozvoj emočního vývoje dětí, neboť je provází již od útlého dětství a citlivě reagují na emoční prožívání, které dítě doprovází.

Teoretická část se zabývá přiblížením literárního útvaru pohádka, její stručnou charakteristikou. Následně uvádí rysy, které jsou charakteristické pro většinu pohádek, dále význam a funkci pohádky, které zastává působením na vývoj dětí. V závěru kapitoly nahlíží na pohádky z hlediska hlubinné psychologie. Druhá kapitola se věnuje oblasti emoční inteligence a emočních kompetencí. V rámci třetí kapitoly je přiblížen emoční vývoj předškolních dětí se zaměřením na jejich emoční kompetence, rozdílné emoční dispozice a emoční obtíže dětí. V závěru této kapitoly je vyzdvížena pohádka jako prostředek rozvoje emočních kompetencí dětí předškolního věku. Cílem teoretické části je přiblížit základní pojmy a témata týkající se vybrané problematiky bakalářské práce.

Praktická práce se zabývá analýzou pohádek. Její snahou je poukázat na potenciál pohádek podílející se na rozvoji emočních kompetencí, který je v různých pohádkách zřetelně nebo méně značně zobrazen. Na vybraných pohádkách poukazuje na to, jakým způsobem mohou některé pohádky přispívat dětem k jejich rozvoji znalosti emocí, ke schopnosti empatie, k regulaci a kontrole emocí.

Výstupem praktické části může být využití vybraných pohádek rodiči, učiteli v mateřských školách, popřípadě osobami, které se věnují a snaží přispívat k rozvoji emočních kompetencí dětí předškolního věku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1) CHARAKTERISTIKA POHÁDKY

Přestože je pro nás pojem pohádka důvěrně známý, ve chvíli, kdy se pokusíme tento útvar slovesného umění vymezit pomocí přesné definice, narazíme na problematickou oblast, neboť nelze nalézt definici, která by zahrnovala plnou komplexnost daného pojmu. Na pohádku lze nahlížet z mnoha hledisek, jak uvádí různé literární zdroje.

Dle Čeňkové (2006) představuje pohádka literární texty, které vznikaly na základě starodávných vyprávění, jež zahrnovaly rozličné bájně představy a fantazie lidstva, nadčasové životní pravdy, a především víru v kouzelnou moc slova.

Na pohádku jako objekt je nahlíženo prostřednictvím různých vědeckých disciplín, z nichž každá ke zkoumání pohádky přistupuje na základě své oblasti zájmu. V této práci bude na pohádku zaměřena pozornost převážně z psychologického pohledu.

Při hledání nejpřesnější definice pohádky narazíme na mnoho různých definic, které se snaží o přiblížení pojmu pohádka. Dle mého názoru, lze pohádku nejuvýstižněji definovat jako jedinečný literární prozaický útvar ústní lidové slovesnosti, který nás doprovází napříč různorodými generacemi, vycházející z různých kultur. Útvar, který v sobě zahrnuje bohatou lidskou tvořivost a odraz hodnot kultury národa, ve kterém vznikl. Svou zábavností a využíváním fantazijní obrazotvornosti představuje pohádka přední žánr literatury pro děti a mládež. Podstatná je především pro předškolní děti, na ně a jejich vztah k pohádkám bude dále v rámci této práce kladen důraz.

1.1 Rysy pohádky

Lze uvést několik prvků, které jsou charakteristické pro základní rámeček pohádky. Jako jeden z ústředních rysů typických pro pohádkové vyprávění zmíním využívání schopnosti okouzlit své čtenáře či posluchače, ti si ani nemusí být vědomi toho, jakým kouzlem na ně daná pohádka působí (Bettelheim, 2017). Kouzlo pohádek tkví v jejich univerzálnosti, v překračování kulturních, sociálních a generačních hranic a v demonstrování důležitých vývojových a psychologických koncepcí v poutavém podání (Wallace et al., 2019).

Dalším společným rysem pohádek je zasazení děje, odehrávajícího se mimo náš čas, do nereálného prostoru, ve většině případech do nadpřirozeného, což bývá často doprovázeno uvozujícími formulami: „Za devatero horami a devatero řekami ...“, „Byl jednou jeden ...“ apod. (Staňková, 2019).

Pohádky, odehrávající se v magických říších, kde vládne fantazie, mohou být obsazené vílami, mluvícími zvířaty nebo nadpřirozenými bytostmi. Přes veškeré fantazijní prvky ale s sebou nesou univerzální motivy a témata, jako je např. láska, ztráta, spravedlnost, pokora, odolnost, rodinné konflikty či osobní transformace, jsou to témata, kterým jsme vystaveni v našem každodenním reálném životě (Wallace et al., 2019).

Dle celosvětově proslulého spisovatele Johna Ronalda Reuele Tolkiena patří mezi nepostradatelné vlastnosti dobré pohádky prvky fantazie, vysvobození, úniku a útěchy. Závěr pohádky by měl být dovyprávěn v podobě dobrého, šťastného konce (Bettelheim, 2017). Na což poukázal i sovětský badatel J. V. Propp (2008) ve své knize věnující se analýze struktur zápletek v pohádkách. Zmínil jistou „univerzalitu pohádkového dění“, která představuje dramaticky laděný pohádkový děj, který končí šťastným rozuzlením, neboť konec se zastaví v příznivé poloze (Černoušek, 1990). Na druhou stranu ale výjimečně existují i pohádky, které nemají šťastný konec (např. některé z pohádek Andersena nebo bratří Grimmů). U těchto pohádek je na po váženou, zda je vhodné je sdílet již s předškolními dětmi. Většina názorů se zde shoduje na tom, že je nutné vždy uvážit, zda je daná pohádka pro dítě vhodná, zda pro něj bude mít příslušnou žádoucí hodnotu. Neboť může dojít k tomu, že by mohla ve výsledku naopak dítěti uškodit, např. zpochybnit jeho optimistický náhled na budoucnost nebo jeho převládající víru v dobro.

Staňková (2019) navíc zmiňuje prvek ohrožení fyzické nebo morální existence hrdiny. Dítě si na jeho reakcích na ohrožení osvojuje různé možné strategie pro zvládnutí náročných situací, kterým může být v průběhu života vystaveno. A jako prvek, který všem dětem nabízí jistotu, a je charakteristický pro všechny pohádkové konce, lze nakonec uvést prvek usmíření, představující stav klidu a míru (Černoušek, 1990).

Dalším nezanedbatelným rysem je účinek transformace postav, který má významnou hodnotu především pro děti v rámci jejich dospívání. Jedná se o proměny postav v průběhu pohádkového příběhu. Tento rys upozorňuje děti na proměnlivost různých projevů chování a reakcí v závislosti na kontextu situace. Jak píše Černoušek (1990, s. 30): „pohádkové

transformace postav zároveň dětem ukazují na nevyhnutelnou proměnu dospělých postav ve skutečném životě“.

Mezi další společné znaky převážně lidových pohádek patří kupříkladu láska k dětem, úcta ke starým lidem, soucit s trpícími tvory, pomoc bezbranným, úcta k práci a víra v úspěch píle a trpělivosti (Lužík, 1944, in Staňková, 2019).

Mezi všeobecně platné charakteristické rysy pohádek tedy patří využívání imaginace a zasazení příběhového děje mimo náš čas do neexistujícího prostoru s využitím různých fantazijních prvků. Pohádky dále spojuje konečný efekt vysvobození a vítězství hrdiny, proměnlivost postav a fakt konečného usmíření. Všechny zmíněné rysy posilují pohádky v nápomoci dětem k rozvoji autonomie, k píli a komplexnímu rozvoji od nezralosti ke zralosti (Bettelheim, 2017).

1.2 Význam a funkce pohádky

Pohádky bývají většinou spojovány s cílovou skupinou předškolních dětí, neboť předškolní věk je označován jako věk pohádek. V pozdějších kapitolách této práce se budu blíže věnovat tomuto vývojovému období. Pohádky představují pro děti nejdůležitější, zároveň i nejstarší a nejobsažnější komunikační médium, neboť napomáhají k rozvoji a živí niterné zdroje myšlení a představivosti dítěte (Černoušek, 1990).

Dle Černouška (1990, s. 5) reprezentují pohádky „složitou síťovinu metafor psychického vývoje závislého dítěte v nezávislého dospělého, v jedinečnou osobnost.“ Jejich smysl a význam v dětském vývoji je nezastupitelný.

Nabízí se otázka, v čem tkví výjimečnost pohádek, proč zrovna tato literární díla mají schopnost dostat se nejbližší k dětským duším, z čeho pramení dětský zájem a ochota naslouchat pohádkovým příběhům? Bettelheim (2017, s. 13) tyto otázky objasňuje tím, že úspěšnost pohádek pramení z toho, že „začínají tam, kde se dítě psychologicky a pocitově opravdu nachází.“ Dokážou k dětskému nitru promlouvat způsobem, kterému dítě nevědomě rozumí, neboť hovoří o tématech, týkající se nejrůznějších niterných bojů, kterým jsme všichni v dětském věku nuceni čelit. Pohádky nabízejí dítěti příležitost prozkoumat svůj vnitřní svět a nahlédnout do obav a fantazií, ústředních pro další rozvoj (Wallace at al., 2019).

Dle Proppa (2008) je pohádka poutavá a přitažlivá neobyčejností svého podání, její půvab je obsažen v záměrném obrácení skutečnosti naruby. „Pohádka je záměrná a poetická fikce. Nikdy se nevydává za skutečnost“ (Propp, 2008, s. 261). Čtenář i posluchač si je vždy vědom toho, že obsah pohádky nepopisuje skutečnost. A z tohoto důvodu jsou pohádky tak oblíbené, protože nám poskytují krátkodobý únik z reality, možnost odskočit si z našich běžných každodenních životů a nabízí příležitost nahlédnout do jiných, kouzelných pohádkových světů, nových dimenzí, zažít šťastný konec. Tímto často předkládaným „happy endem“ nabádají pohádky dětské čtenáře či posluchače k optimistickému vidění světa a přináší dětem naději, že na konci příběhu může zvítězit dobro nad zlem a hrdina tak dosáhne úspěchu, po kterém bude řádně odměněn (Bettelheim, 2017).

A přestože pohádky vyprávějí smyšlené příběhy, které se ve skutečnosti nikdy neodehrály, skrývají toho v sobě mnohem víc, než se může na první pohled zdát. Pohádka představuje vyprávění, u kterého dítě nevyžaduje žádnou přímou interpretaci, neboť samo dítě je schopné si v určitých pohádkách nalézt významy, které jsou pro něj v daném okamžiku důležité, které odpovídají jeho aktuální vnitřní situaci (Bettelheim, 2017). A i přesto, že jsou pohádky založené na poměrně jednoduché literární struktuře, oplývají rozsáhlou schopností vyjádřit komplexní vývojovou, sociální i osobní dynamiku přizpůsobenou na míru konkrétnímu jedinci (Wallace et al., 2019). Dokážou se vztahovat ke všem stránkám osobnosti jedince zároveň a umožnit podporu jedincovy sebedůvěry a důvěry v budoucnost (Bettelheim, 2017).

Výsostná důležitost pohádky spočívá v její schopnosti strukturovat skutečnost, zjednodušit dětem často pro ně velmi nesrozumitelný a chaotický svět, neboť pohádka s nimi komunikuje prostřednictvím jazyka, jemuž rozumí a který je doprovází v této vývojové fázi (Černoušek, 1990). Vzhledem k tomu, že malé děti bývají ve světě, ve kterém žijí, často zmatené, je nezbytné pomoci jim zorientovat se a umožnit jim uspořádat jejich vnitřní prostor, napomoci k urovnání změn jejich různorodých pocitů do uceleného a smysluplného celku. Z tohoto důvodu je základní funkcí pohádek vnést smysl a řád do světa, jemuž děti, obzvláště děti v předškolním věku, nemohou plně rozumět. Zároveň je rozšiřováno jejich dětské vědomí.

Pohádky využívají nenásilné a nepřímé metody v podobě rozptylujících, zábavných a city vzbuzujících obrazně vyjádřených zápletek (Černoušek, 1990). Tím dokážou dětem poskytnout nejen zábavu i napětí, ale zároveň tím podněcují rozvoj jejich představivosti a fantazie. Využitím symbolických motivů, slovních metafor a dalších skrytých významů intenzivně působí na psychiku jedince, jenž přichází do kontaktu s pohádkou.

Jednoduché poselství pohádek v sobě obsahuje spleť významů, které reagují na různé horizonty vnitřních problémů lidského bytí, a které Černoušek (1990) vyjmenovává jako:

- **Výchovný význam**
- **Poznávací význam**
- **Vzdělávací význam**
- **Terapeutický význam**

Uvedené významy se nyní pokusím blíže přiblížit na konkrétních oblastech. **Výchovný význam** pohádek vychází z jejich rozvoje a podpory upevnování hodnotové orientace, kdy během ztotožnění dítěte s kladným hrdinou dochází ke zvnitřnění mravních poselství pohádek, které mají jedinečný přínos k morální výchově dětí (Bettleheim, 2017). S výchovným významem blízce souvisí vzdělávací význam, neboť se zároveň podílejí na výchovně-vzdělávacím procesu, jehož je pohádka v předškolním zařízení důležitou součástí (Masarykova univerzita, n.d.). Vzhledem k tomu, že pohádky představují specifický druh vzdělávání, mají také **vzdělávací význam**, prostřednictvím kterého se děti dozvídají, jakým způsobem mohou řešit různé životní problémy a pozitivně orientují děti k hledání řešení vlastních těžkostí (Molicka, 2007). Pomocí pohádek jsou děti seznamovány s informacemi různého druhu – např. o hodnotách a významech základních mezilidských vztahů.

Poznávací význam pohádek lze vidět v jejich doprovázení dítěte na cestě objevování, jak světa kolem sebe, tak objevování vlastní identity. Pohádky nabízejí dětské představivosti nové dimenze, které by jiným způsobem nemusely být vůbec objeveny. A nakonec neméně důležitým významem pohádek je **význam terapeutický**, který odpovídá na úzkostná traumata a pomáhá děti připravit na typické problémové situace, např. v podobě různých životních krizí, které jsou ale nevyhnutelné a neodmyslitelně patří k lidské existenci (Bettelheim, 2017). Pomocí psychologických technik, využívaných v pohádkách, se může dítě naučit čelit úzkosti a stát se vůči ní do budoucna odolným (Molicka, 2017).

A nakonec bych chtěla zmínit, že pohádky mohou být dítěti nápomocné k lepšímu porozumění emocím, k řešení problémů a k rozvoji různých dovedností (Ruini et al., 2017). Prostřednictvím popisu emočních stavů hrdiny, pozitivních i negativních, napomáhají dítěti v rozvoji empatie, k porozumění vlastních pocitů i pocitů ostatních lidí, což dítěti usnadňuje komunikaci a zároveň je motivováno k poskytování pomoci. Prostřednictvím pohádek je dítě vyzýváno k emoční účasti, stává se citlivějším k různým emočním problémům druhých lidí – např. nespravedlnosti či bolesti (Molicka, 2007). A to, jakým způsobem lze tuto oblast emoční inteligence pomoci

pohádek rozvíjet a v čem tkví jejich potenciál bude přiblíženo v kapitole týkající se rozvoje emočních kompetencí.

Tuto kapitolu bych shrnula tím, že hodnota pohádek vychází z jejich možnosti přizpůsobit literární obsah na míru, tak aby odpovídal aktuálním potřebám čtenáře či posluchače. Neboť platí, že „nejhlubší význam pohádky je pro každého jiný a není stejný ani pro téhož člověka v různých okamžicích jeho života“ (Bettelheim, 2017, s. 20). A nakonec, že základní funkcí pohádek je reagovat bez zlehčování na aktuální existenciální potřeby, strasti a těžká rozhodování dítěte a poskytnout mu prostor a podporu k prožití vnitřních konfliktů (Bettelheim, 2017).

1.3 Psychologické působení pohádky – z hlediska hlubinné psychologie

V této podkapitole se zaměřím na psychologické působení pohádky z hlediska hlubinné psychologie. Ta nahlíží na pohádku jako na mnohvrstevnatý útvar, ve vztahu k pohádkám se zaměřuje zejména na nevědomé sféry lidské psychiky. K pochopení komplexního dosahu působení pohádky lze přispět prostřednictvím interpretace pohádek.

V první řadě si zodpovíme otázku, proč se konkrétně zmíněná hlubinná psychologie věnuje výkladu pohádky. Práce hlubinné psychologie je založena na zabývání se skrytými, nevědomými a instinktivními podněty figurujícími v různých oblastech našeho života. Hlubinná psychologie nám přibližuje možnosti nalezení vztahu mezi naším nevědomým obsahem, vyplouvajícím na povrch např. prostřednictvím našich snů, denního snění, a skrze pohádková vyprávění (Černoušek, 1990).

Při snaze o interpretaci psychologického působení pohádky můžeme využívat poznatků představitelů hlubinné psychologie – S. Freuda a C. G. Junga. Přestože Freud sám se výkladu pohádek výslovně nevěnoval, zabýval se výkladem mýtů, v kterých lze nalézt několik společných aspektů, které se prolínají i v pohádkovém materiálu. Při zkoumání mýtů a pohádek se můžeme opírat i o Jungovy shromážděné myšlenky v mnoha pracích. Přičemž Jung se oproti Freudovi přímo zabýval průzkumem autentického prožitku a spontánních emočních reakcí recipienta na pohádkové motivy. Lze říci, že tohoto působení dosahuje pohádka především prostřednictvím logické struktury využívající symbolických motivů a významů, jenž velmi intenzivně působí na psychiku čtenáře či posluchače příběhu.

Interpretace pohádek vychází z myšlenek proslulé psychoanalýzy. Bruno Bettelheim je považován za nejznámějšího představitele psychoanalytické interpretace, aplikující teorie psychoanalýzy na výklad pohádek. Bettelheim (2017) zmiňoval, že pohádky k nám promlouvají jazykem symbolů s nevědomým obsahem. V pohádkách, které mají značnou paralelu se sny, lze najít různé obsahy, kterým se běžně bráníme a odmítáme si je zvědomit. Pohádky ale nepracují pouze s nevědomou částí mysli, naopak obsahují sdělení i pro vědomou a předvědomou část, dle toho, na kterou úroveň obsah aktuálně působí (Bettelheim, 2017).

Již jsme zmínili, že obsah pohádek začíná na jedince účinkovat v době předškolního věku. Z hlediska využití psychoanalytické interpretace pohádek u předškolních dětí se pohádky stávají funkčním řešením různých vývojových krizí a vnitřních konfliktů dítěte. Jako vývojové krize neboli tzv. psychické problémy růstu lze uvést např. překonávání narcistických zklamání, oidipovská dilemata, sourozenecká žárlivost (Bettelheim, 2017). Pomoc nachází dítě v pohádkách, protože, jak zmiňuje Bettelheim (2017, s. 12), pohádky „povídají o všeobecných lidských problémech, zejména těch, které zaměstnávají dětskou mysl, obracejí se k pučícímu já, podněcují jeho rozvoj, a přitom ulevují předvědomým a nevědomým tlakům“.

Při psychoanalytické interpretaci pohádek se můžeme opírat o Freudovy rozsáhlé teorie zabývající se strukturou lidské psychiky, o tzv. strukturní model osobnosti, či lze využít jeho vývojového modelu osobnosti, který nám přibližuje jednotlivé fáze psychosexuální ontogeneze člověka zdůrazňující jejich specifika pojící se s následným psychickým vývojem člověka. Pohádky, svým zobrazením nevědomých fantazií, zde mohou přispět a napomoci k zdárnému projití skrze nejrůznější vývojová úskalí, v případě předškoláka ho mohou doprovázet v průběhu jeho falické fáze. Psychoanalytický přístup k pohádkám je založen na snaze pomoci dítěti přijmout a čelit „tváří v tvář“ životním nesnázím, s úmyslem zmírnění tendencí unikát a vyhýbat se všem nečekaným a často nespravedlivým útrapám, s kterými nás život často v podobě různých překážek konfrontuje. Černoušek (1990) tuto funkci pohádek pojímá jako schopnost předkládat dětem jednotlivé významy různých životních problémů pomocí jednoduchého pohádkového jazyka, který je díky nastínění konkrétními obrazy a jasnými symboly pro dítě srozumitelný. Díky tomu je dítěti umožněno tyto problémy individuálně vyřešit a neupadnout do zajetí infantilismu přetrvávajícího až do dospělosti.

Na studium pohádek, jako na nepostradatelnou součást psychoterapeutického vzdělání, nahlíží též analytický, resp. jungovský směr. Mezi jeho průkopníky, mimo C. G. Junga, patří Marie-Louise von Franz, která se jako jedna z prvních zabývala hlubinnou psychologií. Analytický

směr nahlíží na pohádku podobně jako na sny, tedy jako na oblast intenzivně a aktuálně oslovující psychiku příjemce, pracující se zvědomováním signálů jeho nevědomí (Bettelheim, 2017). Louise von Franz (2008) přirovnává pohádku ke kusu mocné vnitřní skutečnosti, která opakovaně ožívá v každém vyprávění.

Jungův přístup je založen na konceptu hlubinné, kolektivně nevědomé vrstvě psychiky. Pohádky jsou podle něj nejjednodušším výrazem kolektivně nevědomých psychických procesů, zahrnující spontánně působící archetypy a spolu s nimi kulturní vzorce charakterizující naši lidskou historii (Franz, 2008). Jung vyvozuje existenci kolektivního nevědomí v pohádkách z toho, že motivy a obrazy v příbězích zobrazené se často prolínají s obrazy zjevujícími se ve snech a fantaziích člověka. Tyto základní pohádkové motivy se v podobě kolektivních snů vyskytují u každého z nás, ačkoli na ně každý jedinec pohlíží ze svého subjektivně zaujímaného hlediska. V pohádkách se projevují archetypy (Jung, 1997), které jsou od pradávna existujícími obecnými obrazy, které se přeměnily ve vědomé vzorce, jež jsou předávány skrze lidstvo napříč generacemi. Jung (1997, s.100) doslova archetypem míní „nevědomý obsah, který se uvědoměním a vnímáním mění, a to ve smyslu toho kterého individuálního vědomí, v němž se objevuje“. Pohádky stejně jako archetypy oplývají obecnou platností, jejich příběhy jsou analogií našich životních příběhů, čímž nám nastiňují návody k řešení a k nazírání různorodých prožitků, kterým je jedinec v průběhu života vystaven.

Dle Jungovského neboli analytického interpretačního přístupu je snahou pohádek zobecnit lidské zkušenosti, oslovit naše vnitřní nevědomé archetypy a zvědomit je v nás, s doprovodným poučením, které většina pohádek obsahuje (Franz, 2008).

Tuto kapitolu bych nakonec uzavřela zdůrazněním důležitosti výkladu pohádek, neboť díky jejich studiu se můžeme přibližovat k identifikaci principů lidské struktury, obecně lidských základů, které přibližují nejhlubší prožívání psychické reality. Jak výstižně uvádí Jung (1997, s. 303): „pohádka jako spontánní, naivní a nereflektovaný produkt duše nemůže vypovídat o ničem jiném než o tom, čím duše vskutku je“.

2) EMOČNÍ INTELIGENCE

V předchozí kapitole bylo mým cílem přiblížit vícerozměrnou funkčnost pohádkových příběhů a předeslat jejich působení na emoční sféru prožívání dítěte, kdy příznivě působí na osobní vývoj dítěte z hlediska tzv. emoční inteligence (Molicka, 2007). Abychom se mohli zaměřit na konkrétní možnosti využití pohádek při podpoře vývoje dětí v komplexně funkční emočně inteligentní jedince, musíme se nejprve seznámit s pojmem emoční inteligence.

2.1 Pojem emoční inteligence

Pojem emoční inteligence poprvé použili američtí univerzitní profesori John Mayer a Peter Salovey, kteří v roce 1990 publikovali článek o emoční inteligenci. Dle Mayera a Saloveye představuje emoční inteligence jedinečný základní mechanismus, který přispívá ke zpracování určitého druhu informací. Dle nich zahrnuje emoční inteligence soubor schopností ve vztahu k emocím. Mezi tyto schopnosti patří rozpoznávání významu vlastních emocí a emocí druhých lidí a jejich využití při usuzování a řešení problémů (Schulze & Roberts, 2007). Podle Mayera a Saloveye je emoční inteligence řazena mezi konstrukty inteligence. Na emoční inteligenci nahlíží jako na odraz souboru získaných dovedností, které je možné rozvíjet získáváním zkušeností v sociálních interakcích. Tímto tvrzením se liší od jiných autorů, kteří jsou toho názoru, že emoční inteligence je odrazem vrozených či statických dovedností. Kupříkladu Baron nespojuje emoční inteligenci výlučně s emocemi nebo s inteligencí. Emoční inteligenci označuje jako soubor osobnostních charakteristik, které jsou dané a na základě kterých je možné předvídat úspěchy v životě jedince (Schulze & Roberts, 2007).

O emoční inteligenci můžeme tedy uvažovat z hlediska dvou přístupů, kdy příznivci prvního přístupu ji charakterizují jako schopnost (zahrnující kognitivní zpracování emočních informací) a druzí k ní přistupují jako k osobnostnímu rysu (zahrnující „řadu nekognitivních způsobilostí, kompetencí a dovedností“) (Schulze & Roberts, 2007, s. 63). Schulze a Roberts (2007) uvádí, že tyto dva přístupy se nemusí vzájemně vylučovat, naopak se mohou ve vztahu k emocím vzájemně doplňovat. Neboť se předpokládá, že „emoční inteligence představuje širokou konstelaci kognitivních i nekognitivních složek, které jsou základem emocí“ (Schulze & Roberts, 2007, s. 128).

Odkaz na emoční inteligenci lze nalézt již v době, kdy tento pojem ještě nebyl součástí obecného povědomí. Howard Gardner v rámci svého konceptu mnohočetné inteligence, který

se skládal ze 7 druhů inteligence, vymezil tzv. personální inteligenci. Ta v sobě zahrnovala emoční a sociální schopnosti, jež jsou spojené s dnešním vymezením emoční inteligence (Schulze & Roberts, 2007). Gardnerova personální inteligence zahrnovala dva konstrukty, které vymezil jako intrapersonální inteligenci – se zaměřením na zkoumání sebe sama a na znalost vlastních pocitů, a interpersonální inteligenci – směřující k zájmu o chování, city a motivace jiných lidí (Gardner, 1999). Obě tyto formy patří přirozeně k sobě, neboť jak Gardner (1999, s. 262) uvádí: „porozumění vlastní osobě je neustále ovlivňováno pozorováním toho, jak se chovají ostatní. Lidi okolo sebe se naopak učíme chápat tím, že vnímáme, co se děje v nás samých“. Vzhledem k tomu, že tyto dvě formy zahrnují, jak emoční, tak sociální schopnosti člověka, bývá emoční inteligence překrývána a doplňována sociální inteligencí. I psychologové Peter Salovey a John Mayer, kteří s termínem emoční inteligence přišli jako první, ji definovali jako „součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní a cizí pocity, emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání“ (Salovey & Mayer, 1990, in Salovey & Mayer, 1993).

Koncepci emoční inteligence nakonec značně zpopularizoval v roce 1995 psycholog a novinář David Goleman svou knihou, ve které díky shromáždění mnoha poznatků přiblížil různé aspekty emoční inteligence široké veřejnosti (Pfeffer, 2003). Dle Golemana (2011) se pro každého jedince stává rozvoj emoční inteligence jedním z nejdůležitějších klíčů ke zdraví a úspěchu v životě.

Emoční inteligence představuje zvláštní druh inteligence, pro kterou nám mnoho autorů nabízí různé definice, které se v některých ohledech liší. Obecná shoda panuje v tom, že tento konstrukt je užitečný pro identifikaci potřebných dovedností – pro porozumění a regulaci emocí, které by mohly řídit chování a myšlenky a přispívat k výkonnosti jedince (Diqueras et al., 2019).

Tyto dovednosti jsou označovány jako emoční kompetence. Mnoho badatelů dává přednost tomuto označení před emoční inteligencí, která představuje pouze určitý potenciál, který může být rozvinout prostřednictvím emočních kompetencí, které vychází z různých složek emoční inteligence. Termín emoční kompetence přímo předurčuje možnost získat a rozvíjet schopnosti v oblasti emoční inteligence (Kanitz, 2008).

Přestože se emoční inteligence stala součástí obecného povědomí teprve nedávno, uskutečnilo se v průběhu posledních padesáti let tisíce studií, které se zabývají vývojem emočních

dovedností u dětí (Shapiro, 2009), kterým se budu následně věnovat i já v následujících kapitolách.

2.2 Charakteristika emočních kompetencí

Jak jsem již přiblížila v předchozí podkapitole, emoční kompetence tvoří základní dovednosti, které přispívají k dosažení žádoucích výsledků v emočně nabitých situacích. Jedná se o dovednosti, které jsou součástí základní schopnosti emoční inteligence a které se můžeme v průběhu života naučit (Pfeffer, 2003). Emoční dovednosti se současně doplňují a částečně překrývají se sociálními dovednostmi, které též úzce souvisí s emoční inteligencí (Shapiro, 2009). Pfeffer (2003, s. 12) jako emoční a sociální dovednosti označuje „ty schopnosti, které nám umožňují vnímat vlastní potřeby, mít pochopení pro potřeby druhých lidí, umět si poradit se svými emocemi ve vztahu k sobě i v mezilidských vztazích a rozpoznávat emoce druhých lidí“.

Emoční kompetence potřebujeme k tomu, abychom byli schopni komunikovat a utvářet vztahy s ostatními, vyjednávat mezilidské výměny a regulovat své emoční zkušenosti (Denham et al., 2003). To, jakým způsobem zpracováváme a ovládáme naše emoce závisí na předchozích interpersonálních zkušenostech a současném emočním stavu, včetně našeho temperamentu (Schulze & Roberts, 2007).

Gardner (2010) ve svém publikovaném článku popisuje, že emoční kompetence zahrnují např. povědomí o emocích, schopnost používat a porozumět slovní zásobě související s emocemi, znalost výrazů obličeje a situací, které je vyvolávají, též znalost kulturních pravidel pro zobrazování emocí a dovedností v řízení intenzity emocionálních projevů. Pro přiblížení konstruktů emoční inteligence vymezil Gardner soubor znaků, z kterých následně vycházel Salovey a Mayer (1997, in Schulze & Roberts, 2007), kteří vytvořili čtyřvětvový model schopností emoční inteligence. Tento soubor emočních kompetencí tvoří následující čtyři aspekty či větve (dle jejich terminologie):

- **Větev I: vnímání, posuzování a vyjadřování emocí**
- **Větev II: emoční podpora myšlení**
- **Větev III: porozumění emocím a jejich analýza**
- **Větev IV: promyšlená regulace emocí**

(Schulze & Roberts, 2007).

Nezákladnější dovednost, spadající pod emoční inteligenci, zahrnuje vnímání a hodnocení emocí – schopnost identifikovat jak vlastní emoce v procesu sebeuvědomování, tak emoce druhých lidí. Pod tuto dovednost spadá vnímání emocí. Tomu se děti učí v průběhu raného dětství, kdy jim rodiče svou mimikou zrcadlí jejich prožitky (Mayer et al., 2011). Během tohoto procesu zrcadlení dostávají děti zpětnou vazbu, díky které získávají vodítko, jakým způsobem mají srozumitelně a jasně vyjadřovat vlastní pocity. Vyjadřování emocí nám napomáhá k zjišťování reakcí druhých, čímž se učíme projevovat vlastní emoční prožitky dle společensky žádoucích a daných norem (Mayer et al., 2001, in Schulze & Roberts, 2007).

Druhý aspekt, obsažený v souboru emočních kompetencí, předpokládá fakt, že náš emoční systém je vytvořen tak, že s ním na úrovni našeho myšlení můžeme pracovat a ovlivnit rozvoj a směr našich vlastních emocí. Emocionální zážitky se můžeme naučit, prostřednictvím směřování naší pozornosti, podnítit a zesílit nebo relativizovat či ukončit (Kanitz, 2008). Pokud je člověk v této oblasti dostatečně kompetentní, dokáže obratně směřovat vlastní emoce žádoucím směrem. Bez ohledu na to, jaký druh nálady u něj převládá, je jedinec schopen obrátit a využít jej ve svůj prospěch (Schulze & Roberts, 2007).

Třetí větev zahrnuje porozumění, uvažování o emocích a používání jazyka k jejich popisu, z hlediska kognitivního zpracování emocí. Emoční porozumění zahrnuje schopnost rozpoznat emoce, vědět, jak se vyvíjejí, a podle toho o nich uvažovat (Mayer et al., 2011). Dále sem patří schopnost přijímat a interpretovat smíšené emoce – např. současně prožívat strach a překvapení, předvídat výskyt a přechod mezi emocemi, např. přechod od hněvu ke spokojenosti v kontextu dané situace (Schulze & Roberts, 2007).

Čtvrtá větev modelu obsahuje schopnost promyšlené regulace emocí, jež rozvíjí a přispívá k emočnímu a intelektovému růstu. Tato schopnost zahrnuje na jedné straně zvládání a ovládání emocí vlastních, tzv. sebeřízení. Na straně druhé je to schopnost řízení emocí ostatních, s čímž souvisí otevřenost vůči pocitům, schopnost pomocí posilování pozitivních emocí zmírňovat emoce negativní. Do této oblasti se započítává i promyšlené sledování emocí ve vztahu k sobě, tak k ostatním lidem a promyšlené poddávání se emocím či naopak nepodlehnutí emocím v situacích, kdy je to nežádoucí. Schulze a Roberts (2007, s. 58, podle Mayer, 2001, Mayer et al., 2001) uvádějí, že: „tato nejvyšší větev představuje styčnou plochu mnoha faktorů, které je

třeba rozpoznat a vyrovnávat, aby byl člověk schopen pocity úspěšně zvládat a vyrovnávat se s nimi.“

Goleman (1997) tento koncept přejímal a vymezil následujících pět základních kamenů emoční inteligence: sebeuvědomění, seberegulace, sebemotivace, empatie, nakládání se vztahy.

Znalost vlastních emocí představuje tzv. sebeuvědomění - „vědomé rozpoznání citu v okamžiku jeho vzniku“ (Goleman, 2011, s. 47). Pokud si uvědomujeme vlastní city, rozvíjí se tím naše oblast sebeporozumění, která mimo jiné odpovídá a napomáhá nám k rozhodnutím, která nás přibližují k žádoucím výsledkům (Nakonečný, 2000).

Schopnost **zvládat emoce** vychází z našeho rozvinutého sebeuvědomování, kdy jsme schopni zacházet s našimi city způsobem adekvátním pro danou situaci. Jinými slovy se jedná o schopnost regulace emocí, což zahrnuje kupříkladu: „zklidnit vlastní rozčilení, setřást ze sebe dnes tak běžné pocity úzkosti, sklíčenosti či podrážděnosti“ (Goleman, 2011, s. 48). Nolen-Hoeksema a Antonínová (2012) zároveň dodávají, že pojem emoční regulace nepředstavuje schopnost úplného ovládnutí emocí, které člověk aktuálně prožívá. Neboť jak bezbřehé projevování, tak přehnané ovládnutí emocí nepředstavuje nejideálnější řešení. Emoční regulace si tudíž klade za cíl zvládat emoce, jak své, tak emoce ostatních, takovým způsobem, aby docházelo k optimálnímu emočnímu prožívání (Schulze & Roberts, 2007).

Schopnost motivovat sám sebe, tzv. sebemotivace, značně přispívá ke zvyšování výkonnosti jedinců, kteří jsou schopni odkládat uspokojení (emoční sebeovládání), potlačovat zbrkllost, a naopak v průběhu svých činností zapojit funkčně emoce do svého snažení (Goleman, 2011).

Jednu z nejdůležitějších schopností, zásadní pro navozování interpersonálních vztahů, označujeme jako empatie (vcítění), kterou lze definovat jako **vnímavost k emocím jiných lidí**, kdy jsme si vědomi úlohy druhého člověka v našem vlastním emočním rozpoložení (Nolen-Hoeksema, & Antonínová, 2012). Goleman (2011, s. 48) empatii nazývá „základní lidskou kvalitou“. Wedlichová (2003, s. 19) uvádí, že „výsledkem empatie je velmi blízké až identické prožívání situace s jiným člověkem“, což nám napomáhá k identifikaci přání druhých (Nakonečný, 2000).

A nakonec uvádím poslední emoční kompetenci nazývanou **uměním mezilidských vztahů**. Za pomoci empatie se vcitujeme do druhých, kterým následně přizpůsobujeme své jednání. To má za následek možnost udržování uspokojivých mezilidských vztahů (Goleman, 2011).

Naše emoční prožívání hraje důležitou roli při rozhodování v různých životních situacích, vzhledem k tomu, že má vliv na naše myšlení a usuzování. Emoční kompetence, jež ovlivňují naše citové rozpoložení, nakonec rozhodují, jakým způsobem budeme v daný moment používat naše ostatní schopnosti, např. co si zapamatujeme, jakým způsobem dojdeme k řešení (Pfeffer, 2003).

Pro účely této bakalářské práce budeme v následujících kapitolách vycházet z třídění emočních kompetencí představených v rámci modelu schopností emoční inteligence Mayera a Saloveye, neboť v případě modelu emoční inteligence Davida Golemana se některé uvedené emoční kompetence překrývají.

3) ROZVOJ EMOČNÍCH KOMPETENCÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Zkušenosti získané již v předškolním věku mají zásadní vliv na rozvoj emoční inteligence jedince (Molicka, 2007).

Předškolní věk představuje období, během kterého jsou u dítěte plně rozvinuté nápadité a tvůrčí schopnosti, společně s dominantním působením fantazie, která běží na plné obrátky a která může u jedince probouzet mimo příjemných pocitů i pocity nelibé, vynášet na povrch různé obavy a úzkosti, s kterými se dítě nedokáže samo vypořádat.

Z tohoto důvodu jsou v tomto období hojně využívány pohádky, které mohou dítěti napomáhat k získání lepšího porozumění emocím, neboť právě toto období bývá pro dítě poměrně intenzivní z hlediska emočního prožívání. Seznamování a orientace v různých emocích, prostřednictvím pohádek, může předškolnímu dítěti přiblížit nejrůznější kauzality vzniku různých emocí, pomoci mu v zorientování emocí svých, tak v emocích druhých lidí. Na to, jak je rozvinut emoční vývoj předškolního dítěte, jaké emoční obtíže mohou děti provázet a jak využít zvláště zmíněnou pohádku k účelnému rozvoji emočních dispozic a ke zmírnění emočních obtíží, se podíváme v následujících podkapitolách.

3.1 Předškolní období z hlediska emočního vývoje

Předškolní období v širším slova smyslu vymezujeme jako celé období od narození až po vstup do školy (Langmeier & Krejčířová, 2006). Většina publikací využívá zasazení předškolního období v užším pojetí do věku od 3 do 6-7 let (Vágnerová, 2005), neboť tato etapa dominuje významnými charakteristikami ve vývoji dítěte. Matějček (2005) uvádí, že v tomto období dítě prospívá po všech stránkách – tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky.

Předškolní období bývá označováno jako období her, období pohádek, neboť se jedná o dobu neutuchající aktivity tělesné i duševní. V oblasti motorického vývoje předškolního dítěte roste kvalita pohybové koordinace v podobě hbitějších a elegantnějších pohybů, schopnosti plné sebeobsluhy a rozvoje jemné motoriky. V rámci kognitivního období je u předškolního dítěte plně rozvíjeno období názorného intuitivního myšlení, dle definice J. Piageta. Myšlení předškoláka je typické nerespektováním zákonů logiky, neboť mentální pochody dítěte jsou vázány na nazírání, na vnímané nebo představované. Mezi další charakteristické znaky myšlení

tohoto období patří: „antromorfismus (tendence polidšťovat předměty), prezentismus (chápaní všeho ve vztahu k přítomnosti), synkretismus (spřahování nelogických znaků) a fantazijní přístup (vliv fantazie převládá nad respektováním logických skutečností) (Šulová, 2010).

Právě výskyt bohatých a barvitých představ je pro předškoláky nezbytný, neboť „fantazie má v tomto věku harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu“ (Vágnerová, 2005, s. 182).

Z tohoto důvodu je dříve zmíněná pohádka klíčovým vývojovým činitelem, neboť právě ta, svým využíváním magičnosti, jednoznačně daných pravidel nebo kupříkladu jasně vymezených rolí jednotlivých postav, napomáhá dítěti k pochopení fungování skutečného světa. Zároveň pohádky přispívají k interpretaci reality s důrazem na srozumitelnost a přijatelnost pro dítě vyskytující se ve fázi předškolního věku (Vágnerová, 2005). Tudíž označení předškolního věku jako „věku pohádek“ je na místě, neboť „pohádky v tomto vývojovém období odpovídají typickému způsobu uvažování a prožívání předškolních dětí“ (Staňková, 2019, s. 18).

Jako každé období, je i toto období vázané na uspokojení určitých narůstajících potřeb. Mezi výrazné potřeby předškolního dítěte patří potřeba bezpečí, stability, zázemí, trvalosti a jistoty. Na tyto potřeby se dále váže potřeba citového vztahu, potřeba sociálního kontaktu, společenského uznání, emancipace a seberealizace (Šulová, 2010). Pokud dlouhodobě dochází k neuspokojování zmíněných základních potřeb, dopadá to následně na emoční vývoj dítěte.

Citové prožívání v předškolním období je typické svou zvýšenou intenzitou, krátkodobostí a proměnlivostí (Šulová, 2010). Dítě prožívá plno silných a často spolu soupeřících pocitů, kterým věnuje plnou pozornost a postupem času dozrává k důležité schopnosti introspekce (Gardner, 1999). S tím souvisí, že součástí emočního vývoje předškolního dítěte je vývoj sebepojetí, seberegulace, zároveň i postupná socializace emočního prožívání (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Předškolní věk je dále charakteristický tím, že dítě sdílí své pocity a prožitky se svými blízkými, dokáže o svých emocích běžně hovořit, učí se je hlouběji reflektovat a spojovat je s dalšími podněty (Mertin & Gillernová, 2003). Mertin a Gillernová (2003, s. 133) zdůrazňují důležitou roli rodičů v aktivním stimulování vývoje dítěte, neboť „rozmlouvání s dítětem o pocitech a prožitcích příznivě ovlivňuje jeho emocionální vývoj“. Se stimulací dítěte souvisí i potřeba kultivace jeho projevů neboli „záměrné hledání a osvojování přiměřených projevů emocí“ (Mertin & Gillernová, 2003, s. 136) s pomocí dospělé osoby. Pokud dospělý jedinec ukazuje

dítěti, jak lze různé emoce zvládat, učí ho společensky žádoucím způsobům chování, jednání a reagování (Mertin & Gillernová, 2003).

Šulová (2010) zdůrazňuje, že během předškolního období dochází k formování základních citových projevů. Vzhledem k tomu, že v dětství jsou emoce spontánnější a méně ovládané, uplatňují se ve větší míře v projevech chování dítěte s aktuálním emočním nábojem (Langmeier & Krejčířová, 2006). Současně dochází ke konci předškolního období k možnosti úbytku silných emocionálních výbuchů ze strany dítěte, neboť některé děti mohou být již zdatné ve skrývání projevů některých emocí (Wedlichová, 2003). První počátky sebekontroly dítěte se objevují již ve třetím roku života (Langmeier & Krejčířová, 2006). S ovládním citových projevů dítěte souvisí i jeho kritičnost k sobě samému, k hodnocení svého chování, k umění se litovat i mít zlost sám na sebe. Mohou ale nastat situace, které mohou být podnětem ke značně negativním projevům dítěte, a které mohou vést k narušení jeho schopnosti sebekontroly. Negativní projevy mohou být např. ve formě úniku dítěte do věkově nižších kategorií, v odmítání komunikovat, ve stranění se ostatním atd. (Šulová, 2010)

Nutno uvést, že všechny děti prožívají a procházejí emočním vývojem v závislosti na rozvoji kognitivních procesů a na základě vlastních zkušeností ze sociálních situací (Wedlichová, 2003), a především na základě emočního vyladění rodičů. Neboť jsou to právě rodiče, kteří doprovázejí a určují kvalitu emočního prožívání dítěte. To, v jakém prostředí dítě vyrůstá, jaký je vztah matky a otce, jak a zdali okolí dítěte reaguje na emocionální projevy dítěte – to vše pokládá dítěti základy citového chování a prožívání. Platí, že rodina, jako nejvýznamnější prostředí v předškolním období, zodpovídá za primární socializaci dítěte (Šulová, 2010).

3.2 Emoční kompetence předškolního dítěte

Děti předškolního věku jsou již odborníky na několik komponent emoční kompetence, ačkoli se tyto aspekty rozvíjejí po celý život. Přestože se jedná o celoživotní proces, musí se děti naučit zacházet s emocemi již ve svém dětství, neboť to pro ně představuje jeden z vývojových úkolů během předškolního období. Každý ze základních prvků emočních kompetencí předškolního věku přispívá k sociální kompetenci – k úspěšnému zahájení vzájemných vztahů (Denham et al., 2003).

V této podkapitole budu vycházet z podkapitoly představující oblast emočních kompetencí, ačkoli s tím rozdílem, že v tuto chvíli se konkrétně zaměřím na emoční kompetence předškolních dětí. Zopakují, že dle čtyřvětového souboru emočních schopností dle Mayera a

Saloveye spadají emoční kompetence do 4 skupin: 1) vnímání, posuzování a vyjadřování emocí, 2) emoční podpora myšlení, 3) porozumění emocím a jejich analýza, 4) promyšlená regulace emocí (Schulze & Roberts, 2007).

Nyní se zaměříme na to, jakými schopnostmi oplývají již děti předškolního věku, v jaké fázi se nachází jejich emoční zralost.

3.2.1 Vnímání, posuzování a vyjadřování emocí

Již na počátku předškolního věku, ve třech letech, označuje většina dětí primární emoce, jako je štěstí, smutek, hněv, strach (Ridgeway et al., 1985, in Schulze & Roberts, 2007). Předškolní děti chápou aktuální významy svých emocí, a jak naznačují důkazy ve studiích, tak jejich znalost emocí je spojena s jazykovými dovednostmi dítěte a rozvíjí se v kontextu rozhovoru rodič-dítě (Salmon et al., 2012).

Projevování emocí u dětí předškolního věku závisí na přejímaných způsobech projevu emocí, kterým se děti učí skrze pozorování svých vzorů – rodičů, blízkých osob z rodiny, učitelek v mateřských školách, sourozenců, popřípadě někdy i vrstevníků. Děti se učí na základě předváděných prožitků, které mají následně tendenci napodobovat (Mertin & Gillernová, 2003). Mertin a Gillernová (2003, s. 134) dále zmiňují, že „napodobováním se učí živému či zdrženlivému projevu citů, gestikulaci, mimice apod.“

Dále u předškolních dětí můžeme vyzdvihnout jejich rozvíjející se orientaci v emocích jiných lidí, jejichž projevy vyhodnocují děti subjektivně a situačně. Až kolem 5-6 let ustávají ulpívat pouze na vnějších projevech a začínají rozeznávat skutečné emoční prožitky druhých lidí, současně s rozvojem schopnosti empatie (Vágnerová, 2005). Vcíťují se do emočního ladění druhých, dovedou označit výrazy druhých a na jejich negativní emoce reagovat prosociálním chováním (např. se snaží druhého jedince utěšit, nabídnou mu pomoc). Na druhé straně se u nich ale projevuje tendence předpokládat, že emoční prožívání druhých je totožné jako jejich, vzhledem k jejich převládajícímu egocentrismu, kdy ulpívají na svém subjektivně zbarveném úhlu pohledu a opomíjení jiného, odlišného pohledu na danou věc (Vágnerová, 2005). Jejich schopnost porozumění vnitřnímu prožívání druhých závisí na dosavadních vztazích s dospělými i s druhými dětmi (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Děti, které dokážou identifikovat výraz ve tváři nebo pochopit emoce vyvolané běžnými sociálními situacemi pravděpodobně reagují prosociálně na projevy emocí svých vrstevníků.

Schopnost identifikovat emoce druhých umožňuje předškolním dětem vhodně reagovat na ostatní a tím posílit jejich vzájemné vztahy (Denham et al., 2003). „V tomto ohledu je příležitost ke kontaktu s druhými dětmi pro předškolní dítě již velmi významným činitelem emočního vývoje a napomáhá k rychlejšímu rozvoji jeho sociálních dovedností“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 98).

3.2.2 Emoční podpora myšlení

Využívat emoce adaptivním způsobem k řešení problémů představuje jeden z hlavních předpokladů emočně inteligentního jedince. Lidé s vyšší emoční inteligencí dominují flexibilitou v používání svých emocí, pružnějším plánováním, kreativnějším myšlením, schopností přeměrovat účelně pozornost a uměním motivovat sebe i ostatní (Mayer & Salovey, 1993, in Schulze & Roberts, 2007).

Předškolní dítě se v této fázi svého vývoje nachází na samém začátku z hlediska těchto kompetencí. Teprve se rozvíjí schopnost využívat emoce ve svůj prospěch, k co nejlepšímu přizpůsobení se situaci. Šulová (2010, s. 71) uvádí, že „zdravé dítě předškolního věku se poměrně snadno vyrovnává s přechodnými nároky i se stresem“. Tady je ale nutné brát v potaz, že volní dovednosti předškolního dítěte jsou poněkud kolísavé. Ve chvíli, kdy je podrobena dlouhotrvající zátěži, v podobě dlouhodobého neuspokojování základních potřeb, začne impulzivně podléhat svým emocím bez užití funkčních strategií (Šulová, 2010). Neboť motivace těchto dětí je vázána na jasné a blízké cíle, prostřednictvím kterých dosáhnou aktuálního uspokojení.

Myšlení předškoláka má své limity, s čím souvisí, že doposud nedokáže zaměřovat selektivně svou pozornost, neboť jeho výběr informací není podřízen logické úvaze a nestaví na objektivitě různých úhlů pohledu, ale je založen na upoutání těch podnětů, které jsou nejnápadnější. K řešení problémů proto využívají jednodušší strategie. Celkově je jejich řešení problémů podmíněno interpretací, pochopením dané situace. Častým jevem je zvolení nevhodného řešení z důvodu nepochopení situace dítětem. Volba řešení je u nich často velmi těžce realizovatelná až nerealistická, neboť u nich převládá nepřiměřeně optimistické sebehodnocení nebo tendence spoléhat se na pomoc blízkých (Vágnerová, 2005).

Řízení emocí předškolních dětí bývá na základě uvedených údajů impulzivní a vázané na aktuální situaci. Pod vlivem sociálních stimulů dochází u předškolních dětí ale k pokročilejšímu ovládnutí vnějších reakcí a projevů chování, k postupnému tlumení

okamžitých emočních reakcí a k přehodnocování aktuálních situací, z hlediska usměrňování a řízení emocí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

3.2.3 Porozumění emocím a jejich analýza

Z hlediska emočního poznání se u předškolních dětí postupně rozvíjí pochopení kauzálních vztahů různých emocí a porozumění kvality a významu jednotlivých emocí (Vágnerová, 2005). Děti se dokážou snadno orientovat v základních emocích, orientace v komplexnějších emocích je pro ně obtížnější. V rámci studie, týkající se toho, jak předškolní děti rozumí emocím, bylo u dětí na počátku předškolního věku prokázáno, že jejich emoční porozumění souvisí s řadou faktorů. Mezi tyto faktory byl zařazen kupříkladu rodinný diskurs o pocitech, kvalita rodinných vztahů, emoční expresivita, nebo index rodinné sociální třídy (Brown & Dunn, 1996).

Vzhledem k tomu, že slovník předškolních dětí je již poměrně expresivně rozvinutý, umí jednoduchým způsobem pojmenovávat své pocity, prožitky a potřeby, čímž je rozvinuta i regulační funkce řeči využívaná k regulaci chování (Šulová, 2010). Emoční expresivita dětí je ústředním aspektem jejich emoční kompetence. Ze studie (Denham et al., 2003) vychází, že děti, které rozumějí emocím, bývají, kvůli jejich prosociálním reakcím vůči svým vrstevníkům, hodnoceny jako sociálně kompetentní.

Naše emoční prožívání často doprovází směsice více než jedné základní emoce, např. když se ocitneme na horské dráze, budou nás doprovázet pocity strachu, ale současně i vzrušení. Uvědomění si toho, že nejen my, ale i druzí cítí smíšené emoce je důležité pro vyjednávání každodenních sociálních interakcí (Kestenbaum & Gelman, 1995). Na základě tohoto tvrzení bylo ve studii autorů Kestenbaum a Gelman (1995) zkoumáno, zda děti ve věku čtyř až pěti let mají informace o tom, že smíšené emoce mohou nastat. Z jejich výsledků vychází, že děti v rozmezí čtyř až pěti let dokážou identifikovat smíšené emoce, pokud jsou zobrazeny ve výrazech obličeje. V tomto věku lze zdůraznit kognitivní vývoj, který má vliv na to, jak děti chápou smíšené emoce (Schulze & Roberts, 2007). Toto tvrzení lze potvrdit zjištěním ve zmíněné studii (Kestenbaum & Gelman, 1995), kde bylo zjištěno, že chápání smíšených emocí prochází u dětí postupným vývojem a ke zvýšenému porozumění dochází v průběhu školních let. Zároveň zde dochází ke značným vývojovým rozdílům mezi 4. a 5. rokem. Děti ve věku čtyř let dovedly číst smíšené emoce, pokud byly zobrazené ve tváři, děti ve věku pěti let dokážou smíšené emoce odvodit na základě scénáře dané situace. Vágnerová (2005) uvádí, že tato věková skupina převážně nazírá na emoce jako na po sobě následující reakce na různé

události, než aby si uvědomovala, že lidé mohou současně prožívat více emocí, např. i ambivalentních. Vzhledem k tomu, že pro předškolní děti je typická centrace, tzv. subjektivně podmíněná redukce informací, kdy ulpívají na informacích, které jsou pro ně v danou chvíli podstatné, může často docházet k opomíjení a přehlížení jiných, mnohdy i objektivně významnějších informací (Vágnerová, 2005, s. 174). V souvislosti s emocemi to znamená, že nedokážou brát v potaz protichůdné emoce a pocity dospělých lidí, jejich hodnocení je založeno na jednoduchém rozlišování pomocí hodnotící stupnice dobré – špatné. Až po 5. roce přichází u dětí zjištění týkající se toho, že emoční prožitky mohou být složitější. Následně začínají chápat kompatibilní emoce, např. že jedince může provázet smutek a stud zároveň. K porozumění emoční ambivalence dochází až u 6letých dětí, neboť jim jejich kognitivní zpracování napomáhá k pochopení protikladnosti a podobnosti určitých emocí (Vágnerová, 2005).

Předškolní děti jsou též schopné uvažovat o predikci emocí, v závislosti na situačních faktorech. Jsou si vědomy toho, že určité situace vyvolávají určité pocity. Kupříkladu identifikují dění vyvolávající pozitivní účinky, např. v podobě pocitů štěstí, radosti, a naopak (Vágnerová, 2005, s. 198).

3.2.4 Promyšlená regulace emocí

Po celé předškolní období lze stále vidět poruchy regulace emocí – výbuchy nálad a úzkosti, které mohou narušovat mezilidské interakce dětí (Denham et al., 2003). Zlostné reakce se objevují v situacích, které jsou pro dítě frustrující, tehdy jeho emoční kontrola selhává, především při kumulaci příkazů a zákazů (Vágnerová, 2005).

Přestože jsou předškolní děti vystaveny intenzivnímu emočnímu prožívání, dle Vágnerové (2005) dokážou svou nespokojenost vyjádřit i jiným způsobem, než zlostí a vztekem, neboť zde nastává rozvoj v jejich regulaci nespokojenosti. Vágnerová uvádí, že „emoční prožívání předškolních dětí je charakteristické větší stabilitou a vyrovnaností, než jaká byla typická pro batolecí věk“ (Vágnerová, 2005, s. 196). Rodí se zde snaha o regulaci emocí v závislosti na cílech dětí (Denham et al., 2003). Tato snaha vychází z vědomostí dětí o požadavcích společnosti, která od nich již očekává určitou míru kontroly emocí, především, dle Vágnerové (2005), umírněné projevy aktivizujících negativních emocí, tzv. zlosti, vzteku, rozmrzelosti či podrážděnosti. Nelze od této věkové skupiny ale očekávat dokonalou emoční autoregulaci, neboť tato oblast, spojená se schopností korigovat všechny afektivní reakce, se začíná teprve

rozvíjet (Vágnerová, 2005). Lze uvést, že na konci předškolního věku začínají ubývat silné emocionální výbuchy, neboť se dítě postupně učí některé projevy, vycházející z jeho aktuálně prožívaných emocí, skrývat (Wedlichová, 2003).

Během předškolního období je regulace emocí nezbytná z důvodu narůstající složitosti dětské pohyblivosti a požadavků jejich sociálního světa. Dá se uvažovat i o možném důvodu, který vyplývá i z jejich potřeby většího porozumění a kontroly jejich emocionality (Denham et al., 2003). V regulaci emocí předškolních dětí hrají nenahraditelnou roli dospělí, kteří svým působením učí dítě zvládat různé emoce a podněcovat ho ke společensky žádoucím způsobům chování a reflektování (Mertin & Gillernová, 2003).

3.3 Rozdílné emoční dispozice dítěte

Při stimulaci rozvoje dětí předškolního věku je nutné brát v potaz, že každá vývojová etapa se vyznačuje určitými typickými změnami. Vždy je nutné akceptovat vývojové zvláštnosti dítěte určitého věku a na základě toho zvolit adekvátní přístup. Dynamiku vývoje ovlivňují mimo vrozených předpokladů i zkušenosti a interakce s okolím, s dětmi i dospělými, kteří u dítěte předškolního věku hrají podstatnou a významnou roli. Neboť prostřednictvím výchovy dítěte vrůstá a stává se součástí mezilidských a společenských vztahů (Mertin & Gillernová, 2003).

Individuální diference doprovází různé oblasti vývoje lidského jedince, což platí i pro emoční vývoj dětí, čemuž se v rámci této podkapitoly budu věnovat. Mertin a Gillernová (2003, s. 137) upozorňují na to, že „je důležité přijímat děti takové jaké jsou, a nejen takové, jaké bychom je chtěli“. Pouze za dostatečné akceptace, stimulace a podpory dítěte ho můžeme podněcovat ke společensky žádoucímu způsobu reagování, chování i jednání (Mertin & Gillernová, 2003).

To, jaké máme dispozice k emočním reakcím, určuje naše emocionalita, která vyjadřuje obsahovou složku našeho prožívání (např. úzkostnost). Nakonečný (2009, s. 187) definuje emocionalitu jako trvalejší osobnostní vlastnost, která určuje: „dynamiku prožívání emocí, tj. citlivost, hloubku prožívání, jeho délku v čase a doznívání, frekvenci, stálost emocí a přiměřenost emočních reakcí dané situaci“. Na základě emocionality jedince je dále určen i jeho vnější projev emocí, síla jejich výrazu a dle A. J. Olšannikovové i sklon k jedné ze tří prvotních emocí, které rozlišujeme jako radost, strach a hněv (Olšannikovová, 1977, in Nakonečný, 2009). To, jakou kvalitou a silou se vyznačují naše individuální emocionální reakce je určeno systémem dispozic, označovaných jako temperament (Nakonečný, 2000). Dispozice k určitému

emočnímu prožívání představují osobnostní rys, který je součástí temperamentového základu, který předurčuje naše sklony k určitým emočním prožitkům (Vágnerová, 2010).

Vrozené temperamentové dispozice, společně se specifickými faktory prostředí, stojí za individuálním průběhem vývoje každého dítěte (Langmeier & Krejčířová, 2006). Přičemž temperamentové rysy bývají ve značné míře dědičné. To, jakým způsobem bude člověk vyjadřovat různé diskrétní emoce a s jakou frekvencí a intenzitou, je mimo temperamentu závislé i na jeho raných emočních zážitcích, včetně raných postnatálních zkušeností. Jak potvrzuje Schulze (2007), opírající se o poznatky z různých studií, tak již rané zážitky jedince bývají prediktorem hladiny emocionality – pozitivní či negativní v závislosti na povaze daných stimulů, v průběhu celého života. Pokud bude kupříkladu dítě opakovaně vystaveno stresoru v podobě mateřské deprivace, popřípadě jiných stresujících podmínek, bude to mít potenciálně vysoký vliv na vznik negativní hladiny emocionality, která bude u jedince během jeho života převažovat nad pozitivní hladinou emocionality (Schulze, 2007).

Nakonec lze tedy říci, že naše vrozené dispozice, které ve značné míře ovlivňují celkové směřování, ambice a cíle jedince, můžeme rozvíjet vlivem získaných zkušeností a vývojově podmíněných proměn. Je nutné si ale uvědomit, že definitivním způsobem je změnit nemůžeme, naopak se s nimi musíme naučit zacházet (Vágnerová, 2010). A pod vlivem správných zkušeností je můžeme postupně zdokonalovat (Goleman, 2011), jak v dospělém věku, tak s větší účinností a silnějším efektem především u dětí, neboť u nich aktuálně probíhá dynamický vývoj osobnosti.

3.4 Emoční obtíže dětí

V minulé podkapitole jsme si přiblížili oblast emočních dispozic. Nyní se podíváme na to, jaké emoční obtíže se u některých dětí s určitými emočními dispozicemi mohou objevovat.

Pro každé vývojové období je typický určitý výskyt podnětů, které představují pro dítě vývojový úkol. Předškolní období bývá spojováno s utvářením přechodných strachů až fobií, které ale u většiny dětí časem vymizí. U předškolních dětí se může vyskytovat až nadměrná úzkost, která se projevuje v podobě různých nočních můr a děsů, tzv. „neurotickými návyky“ (např. cucání palce, okusování nehtů, nadměrná masturbace), přičemž tyto aktivity slouží dítěti k uvolňování tenze. Některé děti může kupříkladu po projití si traumatickým zážitkem (např. úmrtí blízké osoby, odstěhování kamaráda) postihnout separační úzkost, kdy má dítě strach z určitých situací, např. má strach jít do mateřské školy, a odmítá se odloučit od matky,

eventuálně od jiné blízké osoby. U předškolních dětí lze dále v některých případech pozorovat destruktivní a agresivní chování, které bývá časté u dětí, které nemají dostatečně rozvinutou kompetenci k označení a jasnému vyjádření svých vnitřních pocitů (Říčan & Krejčířová, 2006).

Větší náchylnost k určitým emočním obtížím, např. náchylnost ke strachu či k hněvu, bývá projevem temperamentového typu dítěte. Některé typy temperamentu vyžadují větší úsilí při výchovném vedení než jiné. Mezi problematické typy patří zejména děti bázlivě laděné a dráždivé, k hněvu náchylné děti (Bajgarová, 2018).

Aby se děti mohly vyrovnat s vyskytujícími se emočními obtížemi, je zde nutná pomoc rodičů. Od rodičů se vyžaduje patřičná vstřícnost vůči dětským emočním prožitkům a zvolení adekvátní strategie a specifického přístupu při řešení těchto problematických aspektů vývoje (Bajgarová, 2018).

3.5 Pohádka jako prostředek rozvoje emočních kompetencí dítěte

Existuje řada způsobů, které lze využívat při rozvoji emoční inteligence u dětí. Ve své práci se orientuji konkrétně na oblast využití pohádek v této oblasti rozvoje, se zaměřením na předškolní věk, neboť se jedná o období, které má zásadní vliv na získávání zkušeností v oblasti emoční inteligence, a na rozvoj emočních kompetencí.

Pohádky napomáhají rozvoji emoční inteligence tvořivým rozvíjením emočních kompetencí jako je znalost emocí, rozvoj empatie nebo například regulace emocí.

To, co si dítě v první řadě při rozvoji své emoční inteligence osvojuje, je seznámení s jeho vlastními prožitky. Učí se poznávat a pojmenovávat své vlastní emoce, neboť to je hlavním předpokladem k tomu, aby mohlo rozlišovat a příslušným způsobem reagovat na emoce druhých lidí. Dovolím si využít citaci Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 98), jejímž obsahem je: „porozumění myšlenkám, motivům a prožitkům druhých lidí v průběhu celého předškolního věku tedy rychle narůstá a odráží se v rozvoji symbolických her, v nichž si dítě cvičí schopnost vidět svět očima druhých, v zájmech o příběhy a pohádky, ale i ve schopnosti žertovat a rozumět humoru“.

Předškolní dítě má možnost osvojovat si tyto emoční kompetence prostřednictvím poslechu a čtení pohádky, která patří mezi nejčastější a nejvyhledávanější činnosti této věkové kategorie. Z tohoto důvodu se výklad pohádkových příběhů jeví jako jeden z nejpřirozenějších prostředků pro rozvoj dítěte, neboť vztah dětí k vyprávěním začíná být velmi intenzivní. Vzhledem k tomu,

že jsou u předškolních dětí rozvíjeny podstatné oblasti psychického vývoje, jako je představivost, paměť, vnímání, pozornost, myšlení nebo vůle, dokážou se již plně soustředit a rozumět příběhu, který na ně má působivý efekt (Vágnerová, 2005).

Pohádku můžeme u dětí využívat pro rozvoj citového prožívání, neboť u nich vyvolávají emoční odezvy, např. emocionalitou zápletek, obrazností slova. Zároveň pohádky vzbuzují u dětí pozitivní ladění, vzhledem k jejich přednášenému optimismu, skrze zákonitý pohádkový „happy end“, kterým přispívají u dětí k udržování naděje a jistoty, že vše nakonec dospěje ke zdárnému konci. Současně dětem, skrze pohádkové hrdiny, zprostředkovávají lidskou realitu bez přikrášlování, jejíž součástí může být i negativní emoční ladění postav, nejen stále pozitivní. Příkladné a nápomocné může být pro děti zjištění, že i pohádkové postavy jsou nuceny čelit negativním prožitkům a vyrovnávat se s vlastními emocemi (Bettelheim, 2017). Dítě je prostřednictvím pohádkových hrdinů povzbuzeno ke stejné emoční účasti na pocitech jako zakoušejí v příbězích ony postavy. Tato zkušenost je dítěti zprostředkována skrze popis druhu pocitů, které daný hrdiny ve vyprávění prožívá v rámci nějaké emočně obtížné situace (Molicka, 2007).

Jak jsem uvedla, pohádky dávají prostor dítěti prožívat, jak pozitivní, tak ale i negativní emoce – např. se v některých pohádkách učí děti svým způsobem bát. Tato zkušenost je ale založena na naprostém bezpečí, které dítěti zajišťují rodiče, popřípadě jiné blízké osoby. Podle Matějčka (2005, s. 156) přináší tato okolnost, tj. „prožívání napětí a strachu při současném vnějším zajištění“, posílení psychické odolnosti dítěte.

Mají schopnost vytvářet dějové obrazy, které citlivě rezonují s určitým problémem, jež může být paralelou problému, s nímž se dítě běžně setkává, kdy prožívá různé emocionální zmatky, bouře a napětí (Černoušek, 1990).

Díky nastínění příběhů, jejichž děj je postaven na základních lidských krizích, získávají děti, prostřednictvím pohádkových postav, informace o tom, jaké pocity člověk prožívá a jaké emoční projevy u něj převládají např. při ztrátě blízké osoby. Největší pozornost upoutá u dětí hlavní hrdina, k jehož stránkám osobnosti se následně vztahují, neboť je pro ně přitažlivý svými činy a na základě toho se s ním začínají ztotožňovat ve svém životě (Bettelheim, 2017). Díky ztotožnění s hrdinou je dítěti umožněno učit se akceptovat i se svými negativními pocity a projevy, což je důležitou součástí dětské identity (Vágnerová, 2005).

Pohádky pomáhají dítěti v ujasňování vlastních pocitů, korigování emocí a nahlížení na situace, které kupříkladu vyvolaly u dítěte úzkost, z pozitivního úhlu pohledu, čímž napomáhají k udávání lepšího směru v životě dítěte (Molicka, 2007).

Dítě může dle Černouška (1990) využívat pohádky též k určitému usměrňování rozbouřených emocí, tzv. k regulaci a řízení emocí, neboť pohádky vkládají jistý řád do emocionálních bouří či různých strastí a úzkostí. Dítě se prostřednictvím pohádek může naučit využívat své emoce a obracet je ve svůj prospěch, když si začne díky různorodým dějovým zápletkám uvědomovat různé problémy a důsledky řešení těchto problémů. Na základě této introspekce může dojít ke konstruktivnímu nahlížení na různé problematické oblasti. Neboť pohádky, jak uvádí Černoušek (1990, s. 25): „poskytují základní vhledy do citových procesů, do způsobu sebeprožívání“. Ve většině případů doprovází pohádky každodenně dítě při jeho prožívání, pod jejich vlivem se tak jedinec může rozvíjet z hlediska psychické autonomie, zvládání strachu a úzkosti a tím napomáhat k sebekontrolě emocí (Černoušek, 1990).

Dále k blahodárně působícímu vlivu pohádek můžeme přihlížet i v oblasti osvojování si a rozvíjení verbálních kompetencí. Děti, které přicházejí během dětství do kontaktu s knihou, bývají schopny vnímat a chápat čtený text, čímž dochází k rozšiřování jejich kapacity řečových dovedností (Šulová, 2010). Z hlediska emočních kompetencí vychází schopnost označovat a rozlišovat emoce, rozpoznávat vztahy mezi jednotlivými slovy a emocemi, jež doprovází jemné nuance, které je z hlediska identifikace emocí nutné rozlišovat, z úrovně jazykových dovedností dítěte. Langmeier a Krejčířová (2006) k této tématice uvádějí, že vyjadřování a popisování pocitů pomáhá dětem vlastní emoce lépe ovládat. V pohádkových příbězích si můžeme povšimnout výskytu vedlejších postav, které doprovázejí hrdinu v náročných situacích a stimulují ho k verbalizaci a sdílení jeho pocitů (Molicka, 2007). Pohádky tu nabízejí dětem příležitost k prozkoumání jejich vnitřního světa a k nahlédnutí do obav, které je doprovázejí. Dítě se na základě tohoto pozorování může naučit vyjadřovat své potřeby a komunikovat o svém emočním prožívání s blízkými lidmi v jeho okolí.

Lze uvést studii, která ukazuje, že způsob, jakým emoční řeč probíhá je směrodatný, co se týče dalších aspektů emoční inteligence. Gavazzi a Ornaghi (2011) zjistili, že oblast emočních kompetencí – vztahující se ke znalosti emocí, byla u předškolních dětí zlepšena pouze tehdy, když se po poslechu příběhu účastnily konverzace, která podporovala jejich používání emocionálního jazyka. Zlepšení nenastalo, pokud se děti posléze zapojily do volné hry po vyslechnutí příběhu (Salmon et al., 2013).

Na základě uvedených poznatků bych osobně pohádku zařadila mezi významné prostředky rozvoje emočních kompetencí dítěte, neboť bylo uvedeno, že v sobě zahrnuje mnoho aspektů, které jsou pro emoční vývoj předškolního dítěte podstatné a aktuální.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4) ANALÝZA POHÁDEK SE ZAMĚŘENÍM NA ROZVOJ EMOČNÍCH KOMPETENCÍ DÍTĚTĚ

Cílem praktické části bude přiblížit, jaké pohádky mohou přispívat k rozvoji některých emočních kompetencí dětí. Na vybrané pohádky zde bude nahlíženo z hlediska jejich vhodnosti pro děti obdařenými různými typy temperamentu, popřípadě pro děti s různým typem emočních obtíží (bázlivost, hněvivost, impulzivita). Na konkrétních pohádkách bude ukázán jejich potenciál, který lze využít pro rozvoj konkrétní emoční kompetence nebo pro řešení emočních obtíží či jiných problémů, které mohou postihnout dítě předškolního věku. Výstup praktické části může sloužit pedagogům MŠ či rodičům, popřípadě jiným osobám, které pracují s dětmi, k úvahám o využití uvedených pohádek pro konkrétní dítě či situaci.

4.1 Metody analýzy

Před analýzou pohádek bylo mým cílem vytvořit si základní přehled o pohádkách, které lze využívat pro sdílení s dětmi předškolního věku. Při studiu pohádek jsem čerpala i ze svých vzpomínek na pohádky, které mi byly členy rodiny či učitelkami v MŠ představeny v průběhu mého dětství.

Převážně jsem vycházela z publikace „České pohádky“, kterou zpracovali známí autoři Karel Jaromír Erben a Božena Němcová, neboť v jejich tvorbě se vyskytuje většina rysů charakteristických pro pohádku, které jsem přibližovala v teoretické části této bakalářské práce.

Při analýze pohádek vycházím zejména ze známých pohádek. Jedná se o pohádky: Pták Ohnivák a liška Ryška; Dlouhý, Široký a Bystrozraký; Tři zlaté vlasy děda Vševěda; Princezna Zlatovláska; Bajaja; Neohrožený Mikeš; Rozum a štěstí; Sedmero Krkavců; Maruška (Sůl nad zlato). Dále zmiňuji i pohádky řadící se mezi všeobecně vnímané jako „klasické“ a nadčasové: Červená Karkulka; O perníkové chaloupce; Popelka; Sněhurka.

Ačkoli uvedené pohádky zmíněných autorů, řadící se mezi klasické pohádky, mohou být považovány za zastaralé, já osobně se k nim přikláním, neboť je pokládám za vhodný prostředek k rozvoji emočních kompetencí dětí předškolního věku. Promlouvají dětem srozumitelným jednoduchým jazykem, napínavým dějem, v kterém nechybí emocionalita zápletek, a probouzejí tak v dětech mnoho emocí, napětí i zvědavost. Představují zřetelně čitelné

postavy, které jsou jednoznačně kladné, nebo záporné, čímž dětem pomáhají rozlišit princip dobra a zla. Zároveň poukazují na různá témata a problémy, která mohou v dětech rezonovat. A v neposlední řadě dětem ukazují, jak k různým situacím přistupovat, jak se lze vypořádat s emočním napětím, přičemž se snaží v dětech prostřednictvím pohádkových příběhů vzbudit naději a optimistické vidění světa (Černoušek, 1999). Černoušek (1999, s. 14) uvádí, že „klasické pohádky v sobě odrážejí jakousi dětskou psychologii v kostce“.

Na základě zmíněných rysů klasických pohádek jsem je upřednostnila k využití během své analýzy pohádek před moderními pohádkami, u kterých některé ze zmíněných rysů postrádám.

4.2 Analýza pohádek

V následujících podkapitolách se věnuji již samotné analýze pohádek. Podkapitoly jsou strukturovány dle jednotlivých emočních kompetencí, na které poukazují v příslušných úryvcích z vybraných pohádek. První podkapitola se zaměřuje na znalost vlastních emocí, což zahrnuje vnímání, posuzování a vyjadřování emocí. Druhá podkapitola se zaměřuje na schopnost empatie, na vnímání a reflektování emocí druhých. A třetí podkapitola se věnuje regulaci a kontrole emocí.

Při následující analýze pohádek vycházím z prostudované literatury vztahující se k tématům emoční inteligence a emočních kompetencí, a jejich možného rozvoje s využitím pohádek. Zmíněná témata byla přiblížena v teoretické části této práce. Zjištěné poznatky se snažím aplikovat s využitím konkrétních pohádek a ukázat na vybraných pasážích z příběhů jejich význam a potenciál týkající se rozvoje emočních kompetencí dětí předškolního věku. Není mým cílem, ani v možnostech rozsahu této práce, analyzovat detailně jednotlivé pohádky. Z tohoto důvodu jsou zde využity pouze vybrané pohádkové úryvky a zmíněny konkrétní situace z příběhů, které mají souvislost s emočními kompetencemi.

4.2.1 Znalost vlastních emocí

První krok při osvojování emočních kompetencí představuje schopnost identifikovat své vlastní emoce. Molicka (2007) uvádí, že děti jsou prostřednictvím pohádkových hrdinů povzbuzovány k emoční účasti na pocitech, které samotní hrdinové zakoušejí. Jejich pocity dokáže dítě snadno identifikovat, neboť je s ním pohádkové postavy srozumitelně sdílí, vyjadřují, co v daný moment, především během obtížných situací, prožívají. Pocity, které zažívá hrdina v pohádce, mohou korespondovat s aktuálními prožitky dítěte. Hrdina může např. čelit problému, který je

dítěti známý, např. problém v podobě strachu, úzkosti, a prostřednictvím pohádky může nalézt řešení svých problémů.

To, v jaké míře dítě rozumí svým pocitům, se následně projeví v jeho schopnosti obratně či neobratně vyjadřovat a sdílet své emoce. Není náhodou, že postavy v pohádkách bývají často jinými postavami vybízeny ke sdílení svých emocí, trápení, veškerého obsahu, který je tíží. Na pohádce zvané „Bajaja“ lze zmínit příklad krále, který si dovolí sdílet s Bajajou své obavy vycházející ze strachu ze ztráty jeho dcer princezen, kterých se chce zmocnit drak. Jedná se o tuto pasáž, kde je popsáno královo sdílení emocí:

Bajaja k němu došel, ukázal si na uši a rozhodil rukama – tak se ptal, co se děje, co znamená to temné bubnování.

„Ach, kdybys věděl -,“ vzdychl král.

Bajaja pokrčil rameny a zvedl ruku s dlaní otevřenou směrem ke králi – tak ho vyzýval, ať mu tedy vysvětlí, co neví.

„Svěřím se ti, Bajajo. I když nepomůžeš, mně se snad aspoň trochu uleví. Posad' se, bude to dlouhé povídání,“ zamumlal král, ukázal na místo vedle sebe a s dalším těžkým povzdechem začal vyprávět.

(Denková et al., 2005, s. 237).

Král zde doslova zmiňuje, že mu sdílení jeho obav přinese úlevu. Děti by měly být povzbuzovány k vyjadřování svých pocitů, nejen že jim určitá ventilace emočních prožitků může přinést úlevu, ale zároveň se díky tomu pro ostatní stávají srozumitelnější.

Jeden z největších přínosů pohádek se týká popisu emočních stavů hrdiny, jak pozitivních, tak negativních, čímž dítěti nabízí manuál k vyznání se v emocích, k jejich porozumění. Zároveň pohádka nastiňuje to, jak k těmto emocím hrdina došel, co bylo jejich příčinou. Pohádka se z tohoto důvodu v první řadě věnuje představení dané situace, hlavního tématu pohádky (Molicka, 2007). Neboť pouze za předpokladu, že je dítě seznámeno se spouštěči emocí, dokáže s nimi dále účelně pracovat. V pohádce „Pták ohnivák a liška Ryška“ se princezna přímo ptá prince, co zapříčinilo vznik emoce, kterou hrdina pociťuje. Jedná se o tento úryvek:

A tu se zčistajasna vedle něj objevila zlatovlasá dívka a s úsměvem se zeptala:

„Proč jsi tak smutný?“

„Protože mi tvá matka uložila nemožný úkol! Jak se dá chytit voda prázdnou?“

„Neboj se a nechmuř se. Všechno se dá provést.“

(Denková et al., 2005, s. 298).

Tato pohádka může být značným přínosem, např. pro děti bázlivé či negativně laděné, které se bojí vyjadřovat své emoce, požádat své okolí o pomoc, neboť se mohou obávat nepochopení až zavržení ze strany druhých. Podporu pohádka poskytuje v ukázce toho, že i hrdina s dobrými úmysly může ve svých volbách chybovat a nejednat dle očekávání a pobízení druhých. Tudíž ani emoce dětí nemusí vždy odpovídat očekávání rodičů či jiných osob.

U pohádky „Pták Ohnivák a liška Ryška“ bych chtěla ještě vyzdvihnout zajímavou pasáž, která může dětem přispět k informování o tom, že naše emoční prožívání může doprovázet více než jedna emoce. Ve většině pohádek jsou zdůrazněny pouze základní emoce (radost, smutek, hněv atd.), neboť malé děti se v nich již orientují, na rozdíl od komplexnějších emocí, které zatím objevují. Ve zmíněné pohádce je ale stručně ukázána ambivalence pocitů, kterou hrdina aktuálně prožívá a které budou pravděpodobně rozumět až děti starší či děti, které mají více rozvinutou oblast emoční inteligence. Uvedu část úryvku, kdy již princ splnil všechny úkoly a odváží princeznu Zlatovlásku a koně Zlatohříváka k vladařům, kteří si o ně zažádali. V následujícím úryvku jsou vyjádřeny princovy rozličné pocity:

Princ byl šťastný, že získal Zlatovlásku, a přitom nešťastný, protože ji měl dát králi Stříbrného zámku za koně Zlatohříváka. Čím blíž byli ke Stříbrnému zámku, tím pomaleji jel, až v lese kousek od zámku docela zastavil.

„Copak je?“ zeptala se liška Ryška.

„Smutno je mi,“ vzdychl princ a pohlédl na Zlatovlásku. „Nechci dát krásnou Zlatovlásku za koně Zlatohříváka... Ach, kdybych jenom věděl, jak se tomu vyhnout.“

„Tak už nech vzdychání,“ řekla liška. „Znovu ti pomohu, jako už po třikrát.“

(Denková et al., 2005, s. 300).

Smíšené emoce mohou v mladších dětech často vyvolávat zmatek, vzhledem k tomu, že se s nimi teprve seznamují a většina z nich je neumí rozpoznat. Na uvedené pasáži z pohádky jsou děti za prvé seznámeny s možností výskytu těchto ambivalentních pocitů. A za druhé zde mohou vidět, že sdílení emocí s druhými, v tomto případě s liškou, může přispět k vyřešení problému, s kterým si sami nedokážeme poradit. Pokud by princ své obavy s liškou nesdílel, nedostala by příležitost k tomu mu pomoci.

Zároveň uvažuji nad tím, že informace o možnosti vzniku smíšených emocí může být nápomocná dětem, které nedokážou dostat pod kontrolu negativní emoce, např. zlobu či strach, jejichž projevy se snaží potlačit, především na popud svého okolí. Smíšené emoce mohou být indikátorem toho, že je na čase se zastavit a zamyslet se nad příčinami vzniku těchto

ambivalentních emocí. Jejich přítomnost v nás může vzbuzovat zmatek a nejasnosti, které nám komplikují identifikaci našich pocitů. V uvedeném úryvku vidíme, že hrdina situaci se smíšenými emocemi řeší sdílením a pojmenováním svých emocí. Děti, které např. pociťují vztek a zároveň pozitivní emoce, např. lásku, vůči rodičům, mohou mít problém se s těmito ambivalentními pocity samy vyrovnat. Klíčem k řešení může být rozlišení a pojmenování jednotlivých emocí. Díky pohádkovým hrdinům se děti mohou naučit, jak reagovat v určitých situacích, jak je vhodné se vyjadřovat, a jaké projevy jsou naopak nevhodné. Hrdinové je inspirují svými strategiemi a přístupem k řešení různých problémů. Tomu, jakými pohádkami lze zmírňovat různé emoční obtíže, se budu věnovat v podkapitole týkající se emoční regulace.

Během vnímání vlastních emocí je žádoucí umět identifikovat emoce promítající se do našeho fyzického stavu, s uvědoměním si toho, jaký vliv mohou mít naše emoční prožitky na naše zdraví. Uvedu příklad, ve kterém je přiblíženo emoční rozpoložení krále, které má negativní dopad na jeho fyzický stav. Jedná se o situaci, kdy je král z pohádky „Pták Ohnivák a liška Ryška“ velmi zarmoucen z toho, že z jabloně na královské zahradě začala mizet zlatá jablka, díky kterým království doposud prosperovalo. Jde o tento úryvek:

A teď ty zlaté časy byly pryč.

Král z toho nakonec docela onemocněl a musel ulehnout.

Když stonal týden, zavolal si své tři syny a řekl jim:

„Doktoři mě trápí pilulkami, ranhojiči lektvary, báby zaříkáním, ale já vím, že na moji nemoc je jenom jediná medicína. Chci zase sklízet zlatá jablka.“

(Denková et al., 2005, s. 284).

Pouze za předpokladu, kdy jsme si vědomi našich emocí a příčin, které je způsobily, je možné najít řešení, které přispěje ke zlepšení či vyřešení našich problémů.

4.2.2 Schopnost empatie (vnímavost k emocím druhých)

Poté, co je dítě schopno vyjadřovat a porozumět svým pocitům, může postoupit k druhému kroku – k rozvoji vnímavosti emocí lidí kolem sebe. Na řadu přichází rozvoj naší schopnosti vnímat emoční prožitky druhých lidí a prosociálně na ně reagovat. Pfeffer (2003) empatii přibližuje jako schopnost, kdy si člověk dokáže představit sám sebe na místě druhého člověka a je schopen vcítit se do jeho situace. Tato schopnost jedinci napomáhá v rozeznávání a poznání přání a potřeb druhého. Význam této schopnosti vcítění do druhých, tzv. empatie, je často

zdůrazňován v pohádkových příbězích a příkladně ukazován na chování a reagování postav vystupujících v ději.

Prosociální chování nám ukazuje například Jiřík v pohádce o Zlatovlásce. Jiřík neoplývá pouze schopností, která mu umožňuje rozumět řeči zvířat. Na svých projevech dětem dále ukazuje, jak je důležité naslouchat nejen verbálnímu projevu druhých, ale i jejich neverbálním projevům. Goleman (2011) uvádí, že prostřednictvím neverbálních projevů (např. tón hlasu, gesta, výraz tváře, řeč těla) vyjadřují lidé své emoce ve větší míře než na verbální rovině. Z tohoto důvodu je pro pochopení prožívání druhých nutné sledovat neverbální signály jedince a uvažovat nad tím, jaký význam tyto neverbální sdělení nesou (Pfeffer, 2003).

U Jiříka zřetelně vidíme projevy empatie, neboť nejenže se umí orientovat v emocích druhých, dokáže na jejich negativní emoce i empaticky reagovat, např. tím, že druhým pomůže. Děti tu vidí, že pokud někomu samy pomůžou, posílí to jejich vzájemné sociální vztahy a zároveň se zvýší jejich šance, že jim bude na oplátku též poskytnuta pomoc, až ji budou potřebovat.

Uvedu nyní ukázkou tohoto recipročního altruismu na pasáži z pohádky „Princezna Zlatovláska“, kdy Jiřík poskytl pomocnou ruku mravencům.

„Zachraň nás, prosím,“ volali mravenci na Jiříka, „zachraň nás, jinak tu uhoříme!“

Jiřík se vůbec nerozmýšlel a oheň uhasil.

„Děkujeme ti!“ zavolali na něj mravenci. „Až ti bude zle, vzpomeň si na nás, taky ti pomůžeme!“

(Denková et al., 2005, s. 315).

Schopnost empatie Jiříka je v pohádce dokonce zdůrazněna víckrát, při setkání s ptáčky, zlatou rybkou a mouchou. Domnívám se, že toto opakování stejné situace může u dětí přispět ke zdůraznění podstatné role empatie či vcítění mezi lidmi. Ukazuje, jak důležité je vnímat situaci, ve které se druhá osoba nachází, a na základě toho posoudit, co druhý prožívá. Toto zjištění nám napomáhá k vcítění a chápání pocitů druhého.

Na konci pohádky je zmíněno, že je Jiřík hoden stát se králem, protože dokáže porozumět všem živočichům. Neboť kdo jiný je vhodnějším adeptem na krále než ten, kdo dokáže naslouchat živým tvorům, kteří se nacházejí v jeho blízkosti? Touto dovedností jedinec prokazuje, že má zájem o lidi kolem sebe, že se dokáže vcítit do jejich prožívání, tím, že zaznamenává skryté signály, kterými druzí vyjadřují navenek to, co potřebují, co si přejí (Goleman, 2011). V jiné pohádce zvané „Rozum a štěstí“ je schopnost empatie vykreslena podobným způsobem u

postavy Martina, který nerozumí řeči zvířat, nýbrž řeči rostlin. Martin zmiňuje „vlastně ani nevím, čím to je, že vím, co mám dělat... Ale zdá se mi, že mi každá kytička sama povídá, co by tak potřebovala – jestli ji zalít moc anebo málo, jestli ji v poledne přistínit anebo nechat tak, aby jí hladilo listy slunko...“ (Denková et al., 2005, s. 210).

Další postava, která bývá dětmi pozitivně vnímána, je postava myslivce, který je často popisován jako dobrý vzor, na základě jeho činů a projevů empatie hoden následování. Jako první se nám patrně vybaví myslivec figurující v pohádce Červená Karkulka, ve které plní důležitou roli zachránce. Dle Černouška (1999) postava myslivce ztělesňuje dobro, které je protikladem zla, jež zastupuje vlk jako nebezpečný svůdce. Myslivec je zde charakterizován dobrými vlastnostmi jako je zodpovědnost, ochrana, síla. Myslivec bývá dětmi pozitivně posuzován, neboť pro ně představuje naději, že jim bude v nouzi poskytnuta pomoc.

Na druhou stranu jsou v pohádkách vykresleny i postavy, které schopnost empatie postrádají. To lze vidět např. na projevu chování macechy z pohádky „O perníkové chaloupce“, která nakázala otci odvést děti do lesa a nechat je tam.

Macecha nebyla hodná, neměla ráda otce, ani děti. Otec si naříkal, ale co mu to bylo platné. Jednou už se maceše děti tak zprotivily, že mu poručila, aby je odvedl hluboko do lesa a nechal tam.

(Primusová & Fraško, 2010, s. 59).

V pohádce „Princezna Zlatovláska“ vystupuje v roli záporné postavy král, který přikázal svému kuchaři Jiříkovi, aby mu přivedl princeznu Zlatovlásku, pokud nechce přijít o život. Jiřík úkol splnil a Zlatovlásku přivedl, král ale zaznamenal, že Zlatovláska chová k Jiříkovi náklonnost. Rozhodl se tudíž Jiříka odklidit z cesty. Královo rozhodnutí je popsáno v následujícím úryvku:

„Tu snědenou rybu jsem ti chtěl odpustit, ale vidíš, ve své laskavosti jsem nerozvážil, jaké následky by takové odpuštění mělo! Kdekdo by si mohl začít myslet, že stačí prokázat králi maličkou službu a tím hned smaže každé provinění – a kam by to vedlo? Trest tedy platí... Ale abys neřekl, že jsem nevďěčný a nedokážu ocenit, žes mi přivezl krásnou nevěstu, jednu milost ti prokážu... Měl bys viset, ale já tě povýším do rytířského stavu a pak tě dám se všemi poctami setnout...“

(Denková et al., 2005, s. 324).

Na této ukázce lze vidět, že král postrádá schopnost empatie, neboť nebere ohledy na pocity druhých (král v této až extrémně vykreslené situaci nebere ohled ani na život jednotlivce). Není schopen vcítovat se do druhých, naslouchá pouze vlastním potřebám, které ho pohánějí

k sobeckým rozhodnutím. Goleman (2011) neschopnost jedince vnímat city druhého označuje za tragické selhání lidskosti.

Jak je ukázáno na uvedených příkladech, záporné postavy vědomě jednají bez ohledu na druhé. Nebrání se ubližování, trestání či ponižování až usmrcení druhých osob, neboť je jejich chování pobízeno a motivováno pouze vyhlídkou v podobě dosažení cílů či získání odměny.

Děti se tak prostřednictvím pohádek učí přijímat odpovědnost za své činy, neboť u záporných postav, které bývají v pohádkách za své činy vždy potrestány, je dětem ukázáno, že nebýt empatický se nevyplácí. Záporné postavy bývají za své neempatické projevy potrestány nejrůznějšími způsoby. V jedné z verzí pohádky „O perníkové chaloupce“ je v závěru uvedeno, že po návratu dětí domů otec „padl před dětmi v slzách na kolena a šťastně je objal. Umínil si, že už je nikdy neopustí, a zlou macechu vyhnal z domu“ (Primusová & Fraško, 2010, s. 66). V pohádce „Princezna Zlatovláska“ král na svá rozhodnutí dopltil a zemřel. Vzpomenout můžeme též na negativní postavu vlka, kterému bylo za trest vloženo do břicha těžké kamení, důsledkem čehož následně též zahynul. Staňková (2019) dodává, že vlk byl nejen myslivcem, babičkou a Karkulkou přemožen, byl i zároveň zesměšněn.

Příkladem jsou dětem naopak kladné postavy, kladní hrdinové, kteří nemají potřebu dosahovat štěstí a dobra na úkor někoho jiného. Neubližují druhým, ani je nevyužívají k tomu, aby si usnadnili cestu k dosažení svých vytyčených cílů a vysněných přání. Naopak berou v potaz a záleží jim na pocitech lidí blízkých i cizích, čemuž přizpůsobují své chování, jak jsem uvedla již na začátku této podkapitoly, na příkladu Jiříka z pohádky „Princezna Zlatovláska“.

Ukazatelem empatického chování hrdinů bývá i projev úcty, zejména k rodičům a starým lidem. Jedná se o ochotu jedince pomáhat slabším či osobám jakýmkoliv způsobem indisponovaným. Příkladně se v tomto směru chová např. princ v pohádce „Pták Ohnivák a liška Ryška“. V uvedeném úryvku je situace, během které je vyjádřené odhodlání a ochota synů krále, najít ptáka Ohniváka, o kterého král žádá, aby se mu ulevilo od jeho tísně.

„Já vím, že je jen jediný lék na moji nemoc – musím slyšet zpěv ptáka Ohniváka, potom se rozveselím... Jděte do světa a hledejte ho! Tomu z vás, kdo mi Ohniváka přinese, ihned daruji půl království a po mé smrti zdědí i celý trůn.“

„Tos měl říct dávno, tatíčku. Neboj se, my ti ptáka Ohniváka přivezeme... Nejde nám ani tak o trůn, ale záleží nám na tvém zdraví,“ prohlásil Benedikt a Bartoloměj s Benjaminem přísvedčili.

(Denková et al., 2005, s. 286–288).

Příběh nakonec ukáže, že pouze nejmladší syn Benjamin byl při hledání ptáka Ohniváka poháněn nezištnými důvody, s dobromyslnou snahou pomoci a ulevit svému otci. Děti na pohádce vidí, že někteří lidé mohou dobré úmysly pouze předstírat, aby dosáhly vlastních cílů. Pohádkový svět ale funguje na principu spravedlnosti, tudíž jsou ve výsledku po zásluze odměněni pouze lidé poctiví, empatičtí, jedinci s dobrým srdcem. A dítě se na základě těchto ukázek toho, kdo získává odměnu, bude chtít ztotožnit s dobrem, s hrdinou, jehož situace vzbuzuje v dítěti silnou odezvu.

Nakonec bych chtěla dodat, že k rozvoji empatie může dětem přispívat i samotné naslouchání pohádek. Ve chvíli, kdy děti poslouchají pohádku, jsou stimulovány rozvíjející se prožitky dětí (Mertin & Gillernová, 2003). Nasloucháním pohádek je u dětí rozvíjena jejich dovednost naslouchat, akceptovat emoce druhých (pohádkových hrdinů) a reflektovat, jaký význam pro ně emoce druhých mají (Mertin & Gillernová, 2003).

Konkrétně na zmíněných pohádkách Karla Jaromíra Erbena a Boženy Němcové, které převážně v této analýze využívám, lze vidět jednoduchost formy a srozumitelnost obsahu, což pro děti představuje mocný nástroj napomáhající k vnímání a reflexi emocí, jak svých, tak i druhých lidí. S tím souvisí rozvoj jejich empatie, důležitá součást emočních kompetencí každého jedince.

4.2.3 Regulace a kontrola emocí

Po fázích, kdy se dítě učí poznávat své emoce a pojmenovávat je, následně rozpoznávat a rozlišovat emoce i jiných lidí, přichází další fáze. Při tomto kroku si dítě osvojuje, jak pracovat s emocemi, mít své pocity pod kontrolou a umět je využívat ve svůj prospěch či prospěch druhých lidí.

Dítě se často dostává do emočně konfliktního prostředí, které v něm může vyvolat mnoho negativních emocí, s kterými se samo ještě neumí vypořádat. Pohádky mu ukazují, že součástí našeho života je boj proti určitým nesnázím, kterým získáváme zkušenost, jak se s tíživým obsahem emocí můžeme naučit vyrovnat, popřípadě jej snížit či zcela odstranit.

Pohádky, svým vyprávěním emocionálně nabitých imaginativních situací, podporují regulaci emocí dětí. Děti, prostřednictvím fantazijního světa pohádek v doprovodu magického myšlení, kterým v předškolním věku disponují, mohou čelit nejrůznějším obtížným situacím.

Emoce, které doprovázejí nepříznivě probíhající situaci, do které se hrdina dostal, lze vidět kupříkladu na této pasáži z pohádky „O princezně Zlatovlásce“, kdy hlavní hrdina Jiřík je nucen splnit několik úkolů, aby nepřišel o život. Pasáž ukazuje, v jakém emočním rozpoložení se v daný moment Jiřík nachází.

Jiřík smutně chodil po mořském dnu a upíral oči do vody. Byla průzračná jak křišťál, přesto se na dno nedalo dohlédnout, tím méně tam něco hledat.

„Kéž by tu byla zlatá rybka, ta by mi snad mohla pomoci,“ povzdechl si – a vtom se ozval zlatě cinkavý hlásek:

„Však tu jsem!“

(Denková et al., 2005, s. 319).

Přestože se hrdina nachází ve svízelné situaci, s kterou si neví rady, přichází řešení. V dětech je tak uspokojena potřeba naděje, že ze situací, které se jim jeví jako neřešitelné, vede cesta k dosažení úspěchu. Předškolní dítě by mělo mít neustále k dispozici blízkého člověka, který mu bude zajišťovat pocit bezpečí a jistoty, především ve chvílích, kdy bude potřeba dítě podpořit či mu nabídnout pomocnou ruku.

Tuto potřebu naděje a jistoty je nutné s větším důrazem podporovat u dětí bázlivých, které doprovázejí různé formy úzkosti či strachu, spojené s obavou, že budou opuštěny. Na tuto obavu poukazuje např. pohádka „O perníkové chaloupce“, kde je nastíněna situace, která v dětech probouzí obavy a úzkost ve chvíli, kdy jsou sami v lese a otec se za nimi nevrací.

A tak děti čekaly a čekaly. Z dlouhé chvíle jedly jahody z džbánek, až byly prázdné. Musely je tedy zase naplnit, a tak jim uběhl čas. Než se setmělo, ustal vítr, palice přestala tlouci do kmenů a dětem bylo úzko. Vydaly se hledat otce a volaly:

„Sluníčko se níží, k večeru se blíží! Táto, pojďme domů!“

Ale nikdo jim neodpovídal.

(Primusová & Fraško, 2010, s. 60)

V následujícím úryvku ze stejné pohádky, kde je vyjádřen strach, je zároveň ukázáno, že je nutné negativním emocím nepodléhat, ale hledat řešení, jak ukazuje Maruška. Její jednání může bojácným a úzkostným dětem poskytnout inspiraci k řešení jejich emočních krizí.

„Já se bojím,“ naříkal Honzíček.

„Počkej tedy. Já vylezu na strom, jestli uvidím nějaké světýlko. V tu stranu bychom se potom dali,“ těšila ho Maruška a hned taky na strom vylezla. Dívala se kolem dokola, a když v dálce zahlédla světýlko, zavolala na Honzíčka, aby se už nebál. Slezla dolů, vzala bratříčka za ruku a vydala se s ním tím směrem, kde viděla světlo.

(Primusová & Fraško, 2010, s. 61).

Pohádky potvrzují základní předpoklad, že každá situace má nějaké řešení. Snaží se v dětech utvrzovat jistotu, že se mohou spoléhat na druhé, že je mohou kdykoli požádat o pomoc. K požádání o pomoc je nabádají i pohádkoví hrdinové, které na jejich cestě většinou doprovází různí pomocníci. Lze uvést například koně, který doprovází Bajaju na jeho cestě do sousední země nebo tovaryše, kteří si říkají Dlouhý, Široký a Bystrozraký, a kteří pomáhají princovi při jeho snaze o záchranu princezny Stříbrovlásky. Zároveň vzpomeňme i na pohádku „Princezna Zlatovláska“, ve které přispěchala Jiříkovi na pomoc zvířata, kterým dříve pomohl. V jiné pohádce pomáhá ochotně princovi chytrá liška Ryška. Všechny uvedené příklady ukazují, že sami hrdinové by si bez pomoci druhých často neporadili proti zlým silám, které mohou pro dítě ztělesňovat různé iracionální úzkosti či jiné emoční obtíže. Vedlejší osoby, které doprovázejí hrdinu během obtížných situací, jsou velmi významné, neboť díky jejich pomoci se hrdina zbavuje svého strachu či pocitu úzkosti.

Pohádky děti povzbuzují k tomu, aby čelily různým výzvám a problémům, jejichž překonání jim může přinést zisk. Pohádkoví hrdinové vyrážejí sami do světa, neboť mají potřebu sami sebe rozvíjet a získat potřebné zkušenosti, které jim bezpečný domov neposkytne. Jedinec se vydává do světa, buď na popud někoho jiného nebo na základě svého rozhodnutí jako Mikeš z pohádky „Neohrožený Mikeš“, který prohlásil: „je na čase, abych šel do světa na zkušenou“ (Denková et al., 2005, s. 31). Tato pohádka konkrétně dětem ukazuje, že je nutné být odvážný a nebát se, neboť pouze tak, že se odhodláme a osmělíme ke vstupu do neznámé situace, můžeme něco získat. A pro malé děti platí, že pokud se jim to napoprvé nepovede, mohou se vždy vrátit zpět do bezpečí jejich domovů a zkusit to znovu, až budou připraveny.

Zmíněná pohádka „Neohrožený Mikeš“ se mi zdá vhodným vyprávěním pro děti bázlivé, které jsou pod vlivem různých strachů a úzkostí. Prostřednictvím hlavního hrdiny Mikeše jsou děti podporovány a vyzývány k odvaze, která u Mikeše převládá. A který jim, pomocí své sdílnosti a otevřenosti k pocitům, dává možnost, aby se s ním mohly identifikovat. A šťastný konec

pohádky může děti povzbudit k pozitivnějšímu vhladu do situace s nadějí, že vše nakonec dobře dopadne.

Hrdinové se na své dobrodružné putovní cestě často střetávají s pomocníky, kteří je následně doprovázejí a pomáhají jim se splněním různých úkolů a překonáním překážek. Ve většině příběhů přichází chvíle, kdy se od nich pomocníci oddělí a hrdinové musí čelit svým překážkám sami. Tato fáze je zmíněna v pohádce „Bajaja“, kdy se kůň, který byl do této chvíle věrným společníkem, odděluje od svého pána a vysílá ho do královské zahrady samotného. Neboť ho čeká dobrodružství, kterému musí čelit sám. Zároveň mu nabízí možnost požádat ho později o pomoc. Kůň Bajajovi říká: „Přijdeš, až budeš opravdu potřebovat radu a pomoc... Pak třikrát zaklepej na skálu, otevře se ti – ale dřív za mnou nechod', rozumíš?“ (Denková et al., 2005, s. 231). Některé pohádky předesílají, že přijde čas, kdy si dítě bude muset poradit samo, bez cizí pomoci, se svými emocemi, neboť jen ono samo je kompetentní k tomu je ovládat a řídit. Nikdo jiný to za něj neudělá. Dítě si musí uvědomit, jak důležitá je emoční kompetence využívaná k regulaci a kontrole emocí pro jeho současný i budoucí život. Z tohoto důvodu se děti učí nést odpovědnost za své projevy, za svou nezkrotnou impulzivitu, hněvivost či naopak přílišnou bojácnost a bázlivost.

Jako příklad postavy, u které jsou vykresleny převládající emoční obtíže v podobě hněvivosti až agrese, si dovoluji zmínit postavu krále vystupujícího v pohádce „Tři zlaté vlasy děda Vševěda“. V této pohádce mě zaujala následující pasáž, která velmi výstižně přibližuje emoční rozpoložení jedince, kterého šíří hněv až neovladatelný vztek.

Královo srdce znovu zaplnila černá tma, černá jako havraní křídla, jak kolomaz – a teď mu radila, že on sám může získat to, co nestálo za povšimnutí hloupému zeti Plaváčkovi: může si dopřát po všech hořkých zklamáních alespoň věčné mládí!

(Denková et al., 2005, s. 31).

Král informuje čtenáře či posluchače pohádky o tom, jaké dopady může mít, pokud nemáme dostatečně rozvinutou kompetenci ke zvládnání vlastních emocí. Děti jsou poučeny, že nejvíce potrestán, kvůli svému nekontrolovatelnému chování a neschopnosti usměrňovat své emoce, bude sám jedinec, který podlehně svým vlastním negativním emocím. V pohádce je král za své neuspokojivé sebeovládání potrestán tím, že musí jako převozník převážet na loďce poutníky na druhý břeh do konce svých dnů, jak vypráví následující pasáž:

Poslušný černé rady černé tmy šel za bláhovou vidinou, která ho zavedla jako bludička k modročernému jezeru velkému jak moře – a tam jeho pouť skončila. Přes temnou jezerní hladinu převáží snad až dodnes...

(Denková et al., 2005, s. 32).

Král ale není v pohádkovém světě sám, který si nedokázal poradit se svými emocemi. Neschopnost zvládat a řídit vlastní emoce ku prospěchu vlastního, i ostatních, je zobrazena u mnoha pohádkových postav v různých příbězích. V každém příběhu přicházejí do střetu dva protipóly představující dobro a zlo, které zastupují kladné a záporné postavy, bez zbytečných ambivalencí, srozumitelným způsobem pro malé děti. Mezi postavy, spadající mezi negativně vykreslené a dětmi odmítavě vnímané, můžeme řadit např. Ježibabu z „O perníkové chaloupce“, závistivou macechu z pohádky „Sněhurka“ nebo kupříkladu pudově zaměřeného vlka z „Červená Karkulka“. Na jejich příkladě dítě vidí, jak skončí jedinec, který není schopen ovládat své potřeby, zmírňovat negativní emoce, které v něm převládají. Například u královny ze Sněhurky můžeme zmínit její nezvládnutý strach, který způsobily obavy, že její nevlastní dcera Sněhurka bude krásnější než ona sama.

A co mají všechny tyto zmíněné postavy, kromě absence kompetence regulovat emoce, dále společné? Jejich příběh nikdy nekončí v podobě šťastného konce. Naopak jsou za své činy potrestány. Využijí některých úryvků z pohádek, které popisují výsledný osud záporných postav.

Mikuláš však už nebyl tak hr; nejdřív se zeptal princezen, jestli jim ženichové náhodou nepřiostli k srdci, a teprve když dívky vrtěly hlavinkami, že ne, dal dva proradné kamarády vsadit na rok do černé hladomorny, kde jim zase splaskla břicha, a po roce je nechal vyhnat za hranice královského města...

- Neohrožený Mikeš (Denková et al., 2005, s. 71).

Tak starý král hned ji objal, políbil, kázal ji vyhlásit královnou, svým dcerám, jejím sestřám, přísně poručil Marušce sloužit, jí jako královně se kořit.

– Maruška (Chaloupka, 1971, s. 165).

Bába radila, hubovala, že jsou děti hloupé. Ale Jeníček s Mařenkou trvali na svém, že ještě nikdy na lopatě neseseděly, ať jim babička ukáže, jak se to dělá.

A tak bába ukázala. Sedla na lopatu, Jeníček s Mařenkou nelenili, šup a bába byla v peci. Pak pevně dvířka pece na závoru zavřeli a vydali se hledat cestu k domovu.

– O Perníkové chaloupce (Škodová, 1991, s. 6-7).

V pohádkách je špatné chování potrestáno a zdůrazněno je naopak chování dobré, které dítě vidí u hrdiny, s kterým se na základě jeho blahosklonných a poctivých činů chce ztotožnit, být jako on. Dítě se identifikuje s hrdinou, neboť on bývá na základě svých dobrých skutků po zásluze vždy odměněn. Tuto skutečnost potvrzují úryvky z některých pohádek.

Ale jedno je jisté – neohrožený Mikeš se ke svému řemeslu, ke kovařině nevrátil, ani kovadlinu už nevzpíral... Namísto sochoru teď nosil žezlo, namísto čepice královskou korunu.

– Neohrožený Mikeš (Denková et al., 2005, s. 71).

Starý král už dávno nevěřil, že se syn vrátí: když ho spatřil – se stříbrovlasou princeznou po boku – rozplakal se radostí a z vděčnosti za šťastný konec vystrojil takovou svatbu, že na ni dlouho nezapomněla celá zem.

– Dlouhý, Široký a Bystrozraký (Denková et al., 2005, s. 281).

Popelka zbledla, vzala střevíček a obula jej jako nic.

Princ povídá: „Vítej, moje milá, marně jsi mi utíkala, teď se mnou půjdeš, mou ženou budeš.“

Sebrali se spolu do kočáru, a než se macecha s dcerami ze zlosti vzpamatovala, byl princ pryč i se svou nevěstou.

– Popelka (Chaloupka, 1971, s. 160).

Přestože pohádky vyprávějí příběhy, které vykreslují situace spojené se strachem nebo špatným chováním, které doprovází převážně záporné postavy, není jejich cílem posilovat v dítěti strach či jiné negativní pocity. Snaží se dítěti ukázat, že i hrdina v sobě může mít prvky špatného chování, s kterými se ale snaží pracovat a přeměnit své chování v ušlechtilější. Prostřednictvím pohádek se dítě může naučit, jak emoce zvládat, učit se přiměřenému projevu a ventilování emocí. Díky pohádkám, především prostřednictvím činů a zvládnání různých situací hrdinou, se děti učí osvojovat si nové vzorce chování, které mohou následně využívat ve svém životě.

Nabízí se otázka, jakým způsobem konkrétně pohádky dětem pomáhají a přispívají ke zvládnání jejich nezkrotných emocí, které se následně odráží v jejich chování. Značně tomu přispívá především barvitě vylíčení nevhodného chování a negativních vlastností záporných postav. V příběhu bývá přiblíženo, že jejich chování vychází z podněcujících motivů jako je např. zisk, závist, pomsta, chamtivost či nepřejícnost. Do těchto negativních postav může dítě promítat své negativní pocity a ulevit tak například pocíťované agresi či hněvu, vzteku. Tato projekce slouží dětem jako úlevový mechanismus, který mohou využít k ventilaci emocí, s kterými si neví rady. Vzhledem k tomu, že se nacházejí ve fantazijním prostředí, neubližují tím ani sobě, ani ostatním a beztréstně mohou tento prostor využívat ke svým aktuálním potřebám.

Lze uvést příklady pohádek, ve kterých jsou záporné postavy jednoznačně přiblíženy a které mohou dětem předškolního věku posloužit k regulaci negativních emocí, které se v nich hýří. V pohádce „Neohrožený Mikeš“ vystupuje záporná postava v podobě čaroděje, který unesl z království tři princezny a věznil je na svém zámku, kam je Mikeš přišel vysvobodit. Osobnost a činy čaroděje jsou více přiblíženy v tomto úryvku z popisu nejmladší zakleté princezny:

„Mě i moje sestry zaklel stejný čaroděj, ke mně však cítil tak velkou nenávisť, že mi zakletí zdvojnásobil... Sestry usadil do zámku a nechal hlídat lvy, ze mě však udělal ošklivého mužika a vymyslel to tak, že teprve tomu, kdo mužíkovi utrhne vousy, smím pomoci k vysvobození sester... Já však musím zůstat dál v podobě ohyzdné čarodějnice, a to tak dlouho, dokud ten vysvoboditel neutopí v moři draka, co spí za zámkem...“

(Denková et al., 2005, s. 66).

V pohádce „Červená Karkulka“ zastupuje zlo postava vlka, který dle Bettelheima (2017, s. 211), zpřítomňuje nepřijatelné sklony, které máme všichni v sobě, vlk představuje „všechny asociální a zvířecí sklony v nás samých“. Sklony, které se u dětí mohou projevovat v podobě „divokého“, neadekvátního až násilnického chování, v průměru např. u agresivních dětí. Vzhledem k tomu, že v pohádce sehrává důležitou roli myslivec, který dle Černouška (1999) představuje krotitele zvířat a temných animálních pudů v člověku, není dítě na pochybách ohledně toho, jaké postavě by se chtělo podobat. Postava myslivce přináší dětem úlevu a je ukázkovým příkladem toho, jakým způsobem by měla fungovat regulace emocí.

Zároveň nám pohádky ukazují, že není v našich silách, ani v silách kladných postav, mít své emoce a s nimi spojené tužby vždy pod kontrolou. V pohádkách bývá často opakován motiv porušení určitých pravidel, hranic, navzdory různým upozorněním a hrozbám v podobě trestů, které se sebou mohou porušení přivést. Lze zmínit např. Jiříka v pohádce „Princezna Zlatovláska“, který i přes zákaz krále (dokonce až hrozbou smrti) ochutnal rybu, kterou připravoval v kuchyni. Nebo Červenou Karkulku, která byla maminkou vyzývána, aby nescházela z lesní cesty vedoucí k babičce.

Součástí pohádek bývá vylíčení až extrémních situací, které jsou ukázkou toho, jak silné a těžko zvladatelné emoce v nás některé situace dokážou vyvolat. Tyto emoční prožitky bývají většinou doprovázeny v podobě emocí jako je vztek, hněv či strach, které nás svou silou pohltnou a přemůžou, čímž nad nimi ztrácíme kontrolu. Důsledkem tohoto podlehnutí emocím je nepromyšlené a impulsivní jednání. V pohádkách lze toto impulzivní jednání vidět např. v pohádce „Maruška“ (též známé s názvem Sůl nad zlato), kdy se král rozhněval, neboť mu

Maruška sdělila, že ho má ráda jako sůl, a on ji bez rozmyšlení a bez emoční regulace vyhnal z paláce, čehož následně litoval. Až později si uvědomil, jakou hodnotu má v životě sůl a jaký rozsah má Maruščina láska k jeho osobě. I v pohádce „Sedmero krkavců“ byl hněv příčinou neuváženého výkřiku matky, která v afektu vykřikla: „Bodejt' jste všichni zkrkavčili!“ (Primusová & Fraško, 2010, s. 39). A vzhledem k tomu, že se ocitáme v pohádkovém světě plném kouzel a kleteb, byla její slova naplněna a sedm synů matky se proměnilo v krkavce. Na tomto příkladu je jednoduše přiblíženo, jaké škody mohou naše emoce způsobit, pokud nejsme schopni je ovládat a udržovat emoční prožívání na optimální úrovni.

Princ Benjamin, vystupující jako hlavní kladná postava v pohádce „Pták Ohnivák a liška Ryška“, dostává přesné instrukce od lišky Ryšky vztahující se k tomu, jak má postupovat při úkolech, které mu byly zadány. Nakonec ale neuposlechne rady a jedná několikrát dle vlastního uvážení a na základě svého jednání je zajat strážemi. Přesto mu ale liška opakovaně z této situace pomůže a on získá to, pro co si původně přišel. Na těchto situacích je dětem ukázáno, že chybu může udělat každý. Důležité je, být si vědom toho, jaké důsledky naše jednání může mít. V nejlepším případě se můžeme ze svých chyb poučit a příště zvolit jiný přístup ve stejné či podobné situaci.

Na závěr bych chtěla říct, že pohádky mohou dětem značně přispět k osvojení emoční regulace. Nejenže dětem napomáhají nahlížet na situace z různých úhlů pohledu, směřují ho k pozitivnímu uvažování nad svými problémy a obtížemi. Zároveň mohou dětem být nápomocné k uvědomění a odhalení aktuálních emocí skrze vyjádřených emocí hrdiny. Dokážou v dětech vyvolat pocity, potřebné k tomu, aby se mohly vyrovnat s obtížnou situací, ve které se momentálně nachází. A které prostřednictvím nápodoby chování pohádkových hrdinů mohou regulovat a usměrňovat dle vlastních potřeb.

DISKUSE

Shapiro (2009) uvádí několik emočních vlastností, které přispívají u jedinců k dosažení úspěchů. Mezi tyto vlastnosti řadí například vcítění, vyjadřování a chápání pocitů, ovládnání nálady, přátelskost, laskavost, vytrvalost, úctu, nezávislost nebo schopnost řešit mezilidské problémy. Všechny uvedené vlastnosti lze nalézt u pohádkových postav v pohádkách. Ve své praktické části věnující se analýze pohádek na zmíněné vlastnosti u příslušných hrdinů z různých pohádek poukazují. Langmeier a Krejčířová (2006) potvrzují, že porozumění prožitkům druhých lidí, s čímž souvisí například zmíněné vlastnosti vcítění, laskavost, schopnost řešení mezilidských problémů, narůstá při zájmu dětí o pohádkové příběhy.

Analýzou pohádek se snažím přiblížit široké spektrum rysů, zmíněných v teoretické části, kterými se pohádky vyznačují, a které mohou přispívat k rozvoji emoční inteligence dětí. Komplexní potenciál a roli pohádek při emočním prožívání dětí ukazují v průběhu analýzy na známých a klasických pohádkách. Neboť jak zmiňuje Bettelheim (2017), tak klasické pohádky děti bez přikrášení seznamují s realitou, čímž je připravují na střetnutí s různými oblastmi skutečného světa. Pohádky dětem ukazují, jaká odměna následuje po překonání různých překážek, i v podobě emočních krizí a obtíží.

Základem analýzy, v rámci praktické části, byl výběr pohádek, které lze využít a sdílet s dětmi předškolního věku, které jsou vhodné pro tuto věkovou kategorii. Zároveň byly pohádky posuzovány z hlediska jejich vlivu na emoční prožívání dětí. Byly využity pohádkové příběhy, které mohou adekvátně stimulovat emoční schopnosti dětí, se zaměřením na znalost vlastních emocí, schopnost empatie a regulace emocí. Neboť tyto oblasti jsou, dle Langmeiera a Krejčířové (2006), důležitou součástí emočního vývoje v předškolním věku. Přestože se analýza zaměřuje pouze na některé pohádky, je její snahou poukázat na rozsáhlý potenciál pohádek a přínos, který pohádky mohou pro děti představovat. Skrze přiblížení a vykreslení pohádkových postav je čtenářům či posluchačům příběhů nabídnut vhled do orientace ve vlastních emocích, ve čtení a chápání emocí druhých.

Zároveň analýza demonstruje, jakým způsobem postavy, vystupující v příbězích, sdílí své emoce a doprovází emoční prožívání dětí. To může být pro malé děti leckdy velmi obtížné a náročné. Z tohoto důvodu je pohádky učí, jak funkčně řídit a směřovat své emoce k dosažení cílů a uspokojení potřeb svých, i druhých lidí. Ve studii týkající se emočních kompetencí předškolních dětí, je uvedeno, že předškolní děti jsou již dovedné ve využívání některých

aspektů emoční inteligence. Zároveň se ale jedná o oblast, kterou je možné rozvíjet po celý náš život (Denham et al., 2003).

Šulová (2010) uvádí, že právě v průběhu předškolního období dochází u dětí k formování základních citových projevů. A vzhledem tomu, že pohádka vyvolává u malých dětí silné emoční odezvy, jak uvádí Černoušek (1999), jeví se jako vhodný prostředek pro rozvoj příslušných emočních kompetencí, na což poukazuje praktická část této práce.

Cílem této práce bylo představit možnosti uplatnění pohádek u dětí předškolního věku, které se mohou potýkat s emočními obtížemi, které doprovází např. různé úzkosti, strach či agrese. Analýza hledá a předkládá vybrané úryvky z pohádek, které mohou na tyto obtíže reagovat a ukázat, jakým způsobem s nimi lze pracovat. Říčan (2006) uvádí, že u dětí předškolního věku bývají emoční obtíže jako úzkost či strach velmi časté. Neobvyklým jevem u nich není ani chování s projevy agresivity, na druhou stranu ani naopak nízká míra agresivity vyskytující se u dětí bázlivých (Bajgarová, 2017). Při práci na analýze vybraných pohádek bylo mou snahou zmínit pohádky, které mohou zmíněným dětem s různými problémy pomoci najít řešení. Molicka (2007, s. 7) uvádí, že „dítě se prostřednictvím pohádkového příběhu seznamuje se situacemi vzbuzujícími neklid, ale současně v něm může najít i „zázračné“ řešení svých problémů“. Toto tvrzení bylo doloženo na vybraných příběhových situacích, které jsem využívala ve své analýze. Na těchto situacích bylo zároveň demonstrováno chování pohádkových postav zasazených do pohádkového světa. Tato ukázka jednání postav měla zdůraznit, jakou inspirací pohádkové postavy dětem mohou být, z hlediska nahlížení a přistupování k problémům. Zároveň si dovoluji upřesnit, že pohádky nepředkládají dětem přesný návod k řešení všech problémů a obtíží. Jejich snahou je přivést děti ke způsobům a přístupům, které vedou a přispívají ke zlepšení situace. Pohádky vzbuzují v dětech pocit naděje, jistoty a bezpečí, jejichž potřebu uspokojení v průběhu emočního dozrávání předškolního dítěte Šulová (2010) vyzdvihuje.

Domnívám se, že vypracovaná analýza pohádek může být odrazovým můstkem pro rodiče či učitele MŠ, kteří mají ambice smysluplně stimulovat, rozvíjet a podporovat příznivý emoční vývoj dětí předškolního věku. V této práci jsou jim nabídnuty pohádky, které se jeví vhodnými ke sdílení s touto věkovou kategorií.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na pohádky s důrazem na emoční vývoj dítěte, navzdory rozsáhlému působení pohádek na různé aspekty našich životů. Praktická část se pomocí analýzy

pohádek snaží vyzdvihnout důležitost pohádek, zdůraznit, v jaké míře a jakými prostředky mohou děti obohacovat a povzbuzovat. Praktická část se po celou dobu opírá a vychází z nastudovaných poznatků a informací k příslušným tématům, jež jsou uvedeny v teoretické části.

Na závěr bych chtěla zmínit jeden z cílů této práce, kterým bylo upozornit na to, o co mohou děti předškolního věku, který je definován jako vrcholné období fantazie (Matějček, 2005), být ochuzeny, pokud jim nebude umožněno přicházet do kontaktu s pohádkovými příběhy. Jako autorka této práce pevně doufám, že má snaha nepřijde nazmar a pohádky budou nadále v oblibě, jak u dětí, tak u dospělých, kteří je dětem zprostředkovávají.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce s názvem „Pohádky a jejich potenciál v rozvoji emočních kompetencí u dětí předškolního věku“ bylo přiblížit základní pojmy a témata vztahující se k dané problematice, s hlavním zaměřením na přiblížení literárního útvaru pohádek, emoční inteligence, emočních kompetencí a uvést jejich možnosti rozvoje prostřednictvím pohádek ve vývojové úrovni dětí předškolního věku.

Praktická část se zaměřuje na analýzu pohádek. Cílem bylo najít a vybrat vhodné pohádky, které cílí na rozvoj emočních kompetencí dětí předškolního věku. Na úryvcích z vybraných pohádek bylo ukázáno, jakým způsobem daná část cílí na emoční prožívání čtenáře či posluchače, a k rozvoji jaké emoční kompetence přispívá. Z vybraných pohádek byly vybrány úseky týkající se 3 emočních kompetencí: znalosti vlastních emocí, schopnosti empatie a regulace a kontroly emocí. Vypracovaná analýza s využitím jednotlivých pohádek může být inspirací pro rodiče či učitele MŠ k tomu, jakou pohádku lze využít při potřebě rozvinout určitou oblast emoční inteligence nebo při snaze pomoci dětem s emočními obtížemi či problematickými aspekty souvisejícími s temperamentem dítěte.

Na úplný závěr práce lze dodat, že to, jaká volba pohádky je nejvhodnější pro určité dítě v určitém věku, záleží výhradně na tom, v jakém stádiu emočního vývoje se jedinec nachází a jaká úskalí ho tíží nejvíce. Je důležité si uvědomit, že při využívání jedné konkrétní pohádky u více dětí, si každé z nich může z jejího obsahu vyvodit naprosto odlišné osobní významy. To vychází ze schopnosti pohádek poskytovat dítěti příslušné významy, dle jeho aktuálních potřeb (Bettelheim 2017). A to, jakou pohádku u dítěte zvolit, můžeme nechat jednoduše na něm samotném, neboť samo dítě si je nejlépe vědomo toho, který pohádkový příběh v něm vyvolává smysluplnou odezvu, který je pro něj důležitý. Proto Bettelheim (2017, s. 27) uvádí, že „ve vyprávění pohádek je vždy nejlepší nechat se vést dítětem“.

POUŽITÉ ZDROJE

Bajgarová, Z. (2018). Rodičovská výchova k emoční gramotnosti s přihlédnutím k temperamentu dítěte. In Nohavová, A. et al. (Ed.), *Podpora a perspektivní rozvoj funkční gramotnosti ve školní praxi a v učitelském vzdělávání: čtenářská, psychologická, sociální, emoční, přírodovědná* (s. 53-59). Eduko.

Bettelheim, B. (2017). *Za tajemstvím pohádek: Proč a jak je číst v dnešní době*. Portál.

Blatný, M., & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebezpečí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Psychologický ústav Akademie věd ČR.

Brown, J., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development, 67*(3), 789-802.

Čeňková, J. a kol. (2006). *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Portál.

Černoušek, M. (1990). *Děti a svět pohádek*. Albatros.

Denham, S. A., & Basset, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 12* (2), 133-150.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, L., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathways to Social Competence? *Child Development, 74* (1), 238-256.

Denková, M., Erben, K. J., Němcová, B., Scheiner, A. (2005). *České pohádky*. Knižní klub.

Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Portál.

Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review, 22* (3), 297-321.

Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Metafora.

Chaloupka, O. (1971). *Špalíček českých pohádek*. Lidové nakladatelství.

Jung, C.G., Barz, H., & Plocek, K. (1998). *Osobnost a přenos*. Nakladatelství Tomáše Janečka.

- Jung, C. G., & Barz, H. (1997). *Výbor z díla II.: Archetypy a nevědomí*. Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Kanitz, A. von. (2008). *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Grada.
- Kestenbaum, R., & Gelman, S. A. (1995). Preschool children's identification and understanding of mixed emotions. *Cognitive Development*, 10 (3), 443-458.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Masarykova univerzita. *Proces výchovy, etapy výchovy*.
https://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/ps09/uvod_ped/web/pdf/Proces_vychovy.pdf
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Grada.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.
- Molicka, M. (2007). *Příběhy, které léčí*. Portál.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Academia.
- Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Academia.
- Němcová, B., & Říha, V. (1958). *Božena Němcová maličkým: Pro předškolní věk*. SNDK.
- Nolen-Hoeksema, S., & Antonínová, H. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Portál.
- Pfeffer, S. (2003). *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Portál.
- Piqueras, J. A., Mateu-Martínez, O., Cujudo, J., & Pérez-González, J.-C. (2019). Pathways into psychological adjustment in children: modeling the effects of trait emotional intelligence, social-emotional problems, gender. *Frontiers in Psychology*.
- Primusová, H., & Fraško, J. (2010). *České národní pohádky*. Československý spisovatel.
- Propp, J. V. (2008). *Morfologie pohádky a jiné studie*. H & H.

Ruini, Ch., Vescovelli, F., Carpi, V., & Masoni, L. (2017). Exploring psychological well-being and positive emotions in school children using a narrative approach. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 17 (1), 1-9.

Říčan, P., & Krejčířová, D. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Grada.

Salmon, K., Evans, I. M., Moskowitz, S., Grouden, M., Parkes, F., & Miller, E. (2013). The components of young children's emotion knowledge: Which are enhanced by adult emotion talk? *Social Development*, 22 (1), 94-110.

Schulze, R., & Roberts, R. D. (2007). *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Portál.

Staňková, L. (2019). Pohádky a jejich vliv na psychický vývoj dítěte. *Metodický portál: Články [online]*.

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/mýtus/10327/POHADKY-A-JEJICH-VLIV-NA-PSYCHICKY-VYVOJ-DITETE.html>

Škodová, H., & Kubašta, V. (1991). *O perníkové chaloupce*. Obzor.

Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj*. Karolinum.

Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Portál.

Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Karolinum.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Karolinum.

Wallace, R., Kaliambou, M., & Qayyum, Z. (2019). Fairy tales and psychiatry: a psychiatry residency's experience using fairy tales and related literary forms to highlight theoretical and clinical concepts in childhood development. *Acad Psychiatry*, 43 (1), 114-118.

Wedlichová, I. (2003). *Emoční inteligence a její využití v pedagogické praxi: učební text k workshopu*. Univerzita J. E. Purkyně.