

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Zuzana Trnečková

Možnosti práce s emocemi u žáků 1. stupně základní školy

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma *Možnosti práce s emocemi u žáků 1. stupně základní školy* vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Veroniky Kavkové, Ph.D. a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 18. 6. 2022

Zuzana Trnečková

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Veronice Kavkové, Ph.D. za odborné vedení této diplomové práce, skvělou komunikaci a za její rady, které mě vždy nasměrovaly správným směrem.

Poděkovat bych chtěla také své rodině a přátelům, kteří mi po celou dobu studia vždy projevovali podporu.

V neposlední řadě patří mé poděkování i všem dvanácti respondentkám, bez nichž by výzkumná část této práce nevznikla.

Obsah

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Emoční inteligence	8
1.1 Vymezení pojmu emoční inteligence	8
1.2 Složky a dimenze emoční inteligence	9
1.2.1 Model emoční inteligence Mayera a Saloveye z roku 1990.....	9
1.2.2 Model emoční inteligence Mayera a Saloveye z roku 1997.....	10
1.2.3 Bar-Onův model emoční inteligence	10
1.2.4 Golemanův model emoční inteligence.....	11
1.3 Dva konstrukty emoční inteligence.....	12
1.4 Vztah mezi emoční inteligencí a kognitivní inteligencí	12
1.5 Význam emoční inteligence a její uplatnění v životě	14
1.6 Emoční kompetence.....	15
2 Emoční vývoj dítěte školního věku	17
3 Rozvoj emoční inteligence dětí v České republice a v zahraničí.....	19
3.1 Rozvoj emoční inteligence dětí v ČR	20
3.1.1 Program <i>Druhý krok</i>	21
3.1.2 Program <i>Dobrý začátek</i>	22
3.1.3 Program <i>Zipyho kamarádi</i>	22
3.2 Rozvoj emoční inteligence dětí ve vybraných zahraničních zemích	23
3.2.1 Rozvoj emoční inteligence dětí v USA	23
3.2.2 Rozvoj emoční inteligence dětí v Austrálii	24
3.2.3 Rozvoj emoční inteligence dětí v Polsku	25
3.2.4 Rozvoj emoční inteligence dětí v Portugalsku.....	26
3.2.5 Rozvoj emoční inteligence dětí v Rakousku	26
3.2.6 Rozvoj emoční inteligence dětí na Slovensku	27
3.2.7 Rozvoj emoční inteligence dětí ve Finsku.....	27
3.2.8 Rozvoj emoční inteligence dětí ve Švédsku.....	28
4 Konkrétní způsoby, metody a aktivity pro rozvoj emoční inteligence u dětí.....	29

4.1 Rozvoj emoční inteligence u dětí	29
4.1.1 Způsoby rozvoje sebeuvědomění u dětí	30
4.1.2 Oblasti pro emoční rozvoj u dětí	33
4.1.3 Způsoby rozvoje sebemotivace u dětí.....	50
4.1.4 Emoční výuka ve škole	51
4.1.5 Role učitele při vedení žáků emoční výukou	52
VÝZKUMNÁ ČÁST	54
5 Cíle a výzkumné otázky	55
5.1 Cíle výzkumného šetření	55
5.2 Výzkumné otázky	55
6 Metodologie výzkumu	56
6.1 Kvalitativní výzkum.....	56
6.1.1 Polostrukturovaný rozhovor.....	57
6.2 Průběh výzkumu.....	58
6.3 Výzkumný soubor	58
6.4 Metody zpracování dat	60
6.5 Analýza dat	60
7 Výsledky	62
7.1. Výsledky k výzkumným otázkám.....	62
7.2 Výsledky k ostatním otázkám z rozhovoru.....	87
7.3 Doplňující výsledky.....	102
8 Diskuze	105
ZÁVĚR.....	109
SEZNAM DIAGRAMŮ	111
SEZNAM TABULEK.....	112
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	113
SEZNAM PŘÍLOH	120

ÚVOD

Emoce. Spojují bezmála všechny lidi na této planetě bez ohledu na věk, postavení, vyznání, profesi či původ. Nevyhne se jim téměř nikdo. Ovlivňují naše chování, jednání, vztahy, zdraví i úspěchy v zaměstnání či při studiu. Možná proto mají otázky *Jak se máš?* a *Jak se cítíš?* oprávněné místo v mnoha konverzacích. Pokud se naučíme vlastní emoce vnímat a pracovat s nimi, máme v rukou nástroj, který nám umožní zlepšit kvalitu našich životů, poznat lépe sami sebe i druhé. A kdy jindy začít než v dětství?

Cílem teoretické části této diplomové práce je představit čtenářům téma emoční inteligence a možnosti jejího rozvoje u žáků prvního stupně základní školy. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola poskytne obecný vhled do problematiky emoční inteligence, představí vybrané modely a vysvětlí význam a uplatnění emoční inteligence v životě. Druhá kapitola charakterizuje emoční vývoj dítěte školního věku, jehož znalost je pro práci učitele nezbytná. Ve třetí kapitole je uveden přehled o rozvoji emoční inteligence dětí v České republice a vybraných zahraničních zemích prostřednictvím programů, které jsou zaměřeny na rozvoj emocionálních a sociálních kompetencí. Poslední kapitola předkládá konkrétní možnosti, metody, způsoby a aktivity, pomocí nichž lze rozvíjet emoční inteligenci dětí. Mohla by tedy být přínosem zejména pro pedagogy, kteří v ní mohou načerpat inspiraci.

Výzkumná část práce nabízí pohledy a názory dvanácti vyučujících prvního stupně základní školy na problematiku emočního rozvoje dětí a předkládá zkušenosti těchto pedagogů z jejich vlastní praxe. Hlavním cílem výzkumné části bylo zmapovat, jak učitelé prvního stupně základní školy vnímají a realizují práci s emocemi u svých žáků a rozvoj jejich emoční inteligence. Pro výzkumné šetření byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Emoční inteligence

1.1 Vymezení pojmu emoční inteligence

Abychom mohli s termínem emoční inteligence dále pracovat, je potřeba jej nejprve vysvětlit. Ačkoli má téma emoční inteligence poměrně krátkou historii, jsou na něj v současné době upírány zraky mnohých odborníků, jejichž interpretace tohoto pojmu jsou různé.

To potvrzuje i Schulze a Roberts (2007), kteří uvádí, že definic emoční inteligence existuje nespočet. Taktéž Prokešová a Stuchlíková et al. (2005) tvrdí, že vymezení pojmu emoční inteligence závisí na zvoleném přístupu k uvedené problematice.

V této části si proto dovolíme uvést pohledy vybraných autorů na význam pojmu *emoční inteligence*.

Nakonečný (2000, s. 191) charakterizuje emoční inteligenci jako „*komplexní způsobilost řešit emocionální problémy*“.

Pletzer (2009, s. 14) popisuje emoční inteligenci jako „*schopnost vnímat vlastní pocity i pocity druhých lidí a přiměřeně na ně reagovat*“.

Von Kanitz (2008) charakterizuje emočně inteligentního člověka jako někoho, kdo je schopen všimnout si probíhajících emočních procesů svých, ale i svého okolí a vhodně s těmito procesy zacházet.

Bodine (1999) vysvětluje emoční inteligenci jako inteligentní využívání emocí, které nastává, pokud využijeme vlastní emoce k vedení svého chování a myšlení tak, abychom zlepšili své výsledky.

Doty (2001) popisuje emoční inteligenci jako proces, při němž se učíme rozumět našim vlastním emocím, emocím ostatních, učíme se získávat dovednost pozitivní emoční odezvy a rozpoznat a přijmout emoční reakce druhých.

Mayer, Caruso a Salovey (1999) tvrdí, že emoční inteligence se týká schopnosti rozpoznání významu emocí a vztahů mezi nimi, a na jejich základě uvažování nad problémy a řešeními těchto problémů. Dále uvádí, že emoční inteligence zahrnuje schopnost uvědomovat si

emoce, přijímat pocity související s emocemi, rozumět, jaké informace nám tyto emoce předávají a řídit je.

Dle Serrata (2017) označuje emoční inteligence schopnost rozeznat, vyhodnotit a zvládat své emoce, ale také emoce druhých. Lidé, kteří disponují vysokým stupněm emoční inteligence, znají velmi dobře sami sebe a zároveň jsou schopni vycítit emoce ostatních.

Můžeme tedy vidět, že všichni zmínění autoři považují za základ emoční inteligence schopnost vnímat vlastní i cizí emoce a rozumět jejich významu.

1.2 Složky a dimenze emoční inteligence

V této kapitole představíme vybrané modely emoční inteligence, jejich složky a dimenze. Díky tomu hlouběji porozumíme obsahu emoční inteligence, což je dle Prokešové a Stuchlíkové et al. (2005) nezbytné k tomu, abychom mohli jako učitelé umožnit žákům rozvíjet jejich emoční inteligenci a snáze tak zvládat emoční problémy.

1.2.1 Model emoční inteligence Mayera a Saloveye z roku 1990

Původní model emoční inteligence zpracovaný Mayerem a Saloveyem obsahuje tři složky. Jedná se o:

1. posouzení a vyjadřování emocí
2. regulaci emocí
3. využití emocí

První, nižší větev (posouzení a vyjadřování emocí) je autory rozdělena na posouzení a vyjadřování vlastních emocí a emocí druhých. Toto členění na sebe a ostatní se dále dělí na verbální a neverbální rovinu, přičemž u posouzení a vyjadřování emocí druhých představuje verbální oblast užití empatie. Taktéž u regulace emocí rozlišujeme regulaci emocí u sebe a u ostatních. Využití emocí zahrnuje podle Mayera a Saloveye flexibilitu plánování, tvůrčí myšlení, přesměrování pozornosti a motivaci. Lidé s vyšší úrovní emoční inteligence jsou tedy na úrovni užití emocí přizpůsobivější při plánování, schopnější v přesměrování své pozornosti a v používání tvůrčího myšlení a motivace. Tato třetí složka byla z důvodu nejasnosti v ní obsažených pojmů podrobena kritice (Schulze, Roberts, ed., 2007).

1.2.2 Model emoční inteligence Mayera a Saloveye z roku 1997

V roce 1997 publikovali Mayer a Salovey přepracovaný model, z něhož je vyčleněna kritizovaná složka využití emocí. Nový model tak obsahuje kromě dvou složek zahrnutých již v modelu z roku 1990 i dvě další složky nazvané jako „*emoční podpora myšlení*“ a „*porozumění emocím a jejich analýza; zapojení emočního poznání*“ (Schulze, Roberts, ed., 2007, s. 58-59). Tyto čtyři složky přepracovaného modelu využili jeho autoři k definici emoční inteligence, kterou formulovali jako souhrn schopností, jež je možné kategorizovat do již zmíněných čtyř tříd či složek.

Do první složky, která zahrnuje nejzákladnější emoční dovednosti: „*vnímání, posuzování a vyjadřování emocí*“ (Schulze, Roberts, ed., 2007, s. 58), spadá schopnost rozpoznat emoce u sebe a u druhých skrz umění, vzhled, chování, jazyk atd. Do této větve lze dále zařadit schopnost projevovat emoce a rozpoznat upřímné vyjádření emocí od neupřímného. Aby bylo možné s emočními informacemi dále pracovat a rozvíjet je, je nezbytné projít těmito základními procesy popsány v první složce Mayerova a Saloveyho přepracovaného modelu.

Druhá složka, „*emoční podpora myšlení*“ (Schulze, Roberts, ed., 2007, s. 58), se týká vztahu mezi myšlením a emocemi. Je v ní popsáno, jaký dopad mají nálady a emoční stavy na myšlení a řešení problémů.

Třetí složka, „*porozumění emocím a jejich analýza*“ (Schulze, Roberts, ed., 2007, s. 58), popisuje schopnost pojmenovat emoce, porozumět jim, přemýšlet nad nimi a dokázat odlišit přechod od jedné emoce k jiné.

Čtvrtá složka, pojmenovaná jako „*promyšlená regulace emocí*“ (Schulze, Roberts, ed., 2007, s. 58), popisuje nejnáročnější dovednosti související s emocemi jako: být přístupný libým a nelibým pocitům, dokázat se vypořádat se svými emocemi i s emocemi ostatních tak, aby rostly emoční a intelektové schopnosti.

1.2.3 Bar-Onův model emoční inteligence

Rok 1997 byl taktéž rokem vzniku Bar-Onova modelu, který je příkladem smíšeného modelu emoční inteligence. Podle smíšených modelů je emoční inteligence interpretována jako

soubor rysů osobnosti, které mohou mít vliv na úspěch v pracovním i každodenním životě. Tento typ modelů tedy neslučuje emoční inteligenci pouze s inteligencí či emocemi.

Bar-Onův model uvádí pět dimenzí emoční inteligence tvořících její hlavní činitele. Tyto dimenze jsou blíže charakterizovány pomocí subdimenzí.

První dimenzí a jedním z určujících faktorů emoční inteligence jsou intrapersonální dovednosti. Konkrétně se jedná o úctu k sobě samému, asertivitu, schopnost být si vědom svých emocí a potřebu využití svého potenciálu.

Druhou dimenzi tvoří interpersonální dovednosti, které jsou charakterizovány prostřednictvím schopnosti vcítění se, budování vztahů a sociální odpovědnosti.

Třetí dimenzí je přizpůsobivost, pod níž přísluší schopnost řešit problémy, emoční flexibilita a testování reality, které Schulze, Roberts, ed. (2007, s. 63) vysvětlují jako „*potvrzování vlastních myšlenek a pocitů*“.

Jako čtvrtý klíčový faktor emoční inteligence je uvedena schopnost zvládání stresu. Do ní lze zahrnout stresovou toleranci a ovládání svých impulzivních reakcí.

Poslední dimenzi Bar-Onova modelu tvoří nálada. Ta je blíže charakterizována schopností udržení si pozitivního přístupu k životu a převládajícím pocitem životní spokojenosti.

1.2.4 Golemanův model emoční inteligence

V knize *Working with Emotional Intelligence* v originálu vydané roku 1998 popisuje Goleman svůj model emoční inteligence, který je tvořen pěti základními schopnostmi rozdělenými podle toho, zda se vztahují k vlastní osobě nebo k druhým lidem. Mezi intrapersonální schopnosti Golemanova modelu patří sebeuvědomění, sebeovládání a motivace k vyšším cílům. Do interpersonálních schopností je zařazena empatie a obratnost ve společenském styku.

Do oblasti sebeuvědomění Goleman zařazuje schopnost emočního sebeuvědomění, tedy vnímání vlastních citů a jejich dopadů na náš život, dále schopnost reálného sebehodnocení a sebedůvěru.

Sebeovládání je v Golemanově modelu blíže charakterizováno prostřednictvím spolehlivosti, svědomitosti, přizpůsobivosti a schopnosti inovace.

Poslední intrapersonální schopností uvedenou v tomto modelu je sebmotivace. Klíčovými schopnostmi k jejímu dosažení jsou ctižádostivost, loajalita, iniciativa a optimismus.

Schopnost empatie jako jeden z prvků Golemanova modelu lze blíže charakterizovat jako pochopení pocitů a potřeb druhých a vhodné reagování na ně, ale i jako orientaci v protichůdných emočních stavech ve skupině.

Poslední interpersonální schopnost Golemanova modelu je obratnost ve společenském styku. Do této oblasti autor řadí schopnost komunikace, vůdčí schopnosti, schopnost řešit konflikty, spolupracovat, vytvářet vztahy, ochotu podněcovat změny a ovlivňovat okolí (Goleman, 2000).

1.3 Dva konstrukty emoční inteligence

V předchozí kapitole jsme charakterizovali vybrané modely emoční inteligence, nyní se zaměříme na vymezení dvou konstruktů emoční inteligence z hlediska jejich měření.

Emoční inteligenci lze chápat jako dva odlišné konstrukty. Jedná se o rysovou emoční inteligenci a emoční inteligence jako schopnost, které je třeba od sebe odlišit především kvůli způsobu jejich měření. Při měření rysové inteligence se hodnotí typické chování prostřednictvím sebepopisných metod. Jelikož se jedná o vnitřní hodnocení, mohou být výsledky značně zkreslené. K daleko méně zkresleným výsledkům dojdeme, pokud se zaměříme na konstrukt emoční inteligence jako schopnosti a budeme-li měřit maximální chování prostřednictvím výkonově zaměřených testů. Tyto testy ale neumožňují dosažení bodového skóre, jak jej známe z měření kognitivních schopností, jelikož v mnoha případech není možné stanovit měřítko pro vyhodnocení správných odpovědí. Mezi zmíněnými formami měření nelze nalézt takřka žádnou spojitost (Schulze, Roberts, ed., 2007).

1.4 Vztah mezi emoční inteligencí a kognitivní inteligencí

Díky popularizaci tématu emoční inteligence vlivem Golemanovy stejnojmenné knihy se emoční a kognitivní inteligence dostaly do opozice, což vedlo k nesprávnému chápání vztahu mezi těmito dvěma pojmy. V této kapitole se proto pokusíme vztah mezi kognitivní a emoční inteligencí popsat a uvést mýty, které s sebou vydání Golemanovy knihy přineslo.

Pojetí inteligence je velmi široké a komplexní. Inteligenci můžeme úzce považovat za dispozici k myšlení, jejíž podstatou je řešit problémy, a tedy chápat vztahy mezi jednotlivými prvky, nebo ji zeširoka vnímat jako schopnost získávat a využívat zkušenosti. K měření inteligence se používají testy inteligence, které se skládají ze standardizovaných úloh. Mentálním výkonům u jednotlivých úkolů je podle přesně daných kritérií přiřazeno určité skóre. Na základě tohoto skóre lze vypočítat míru inteligence, kterou lze vyjádřit prostřednictvím inteligenčního kvocientu (IQ). Inteligenční kvocient ukazuje, jaký je vztah mezi naším opravdovým kalendářním věkem a mentálním věkem. Pohybuje-li se IQ okolo hodnoty 100, odpovídá chronologický věk věku mentálnímu. Pokud je IQ nižší než 100, mentální věk je nižší než chronologický a naopak, jestliže je IQ vyšší než 100, mentální věk je vyšší než skutečný (Nakonečný, 2021).

Emoční inteligence se od kognitivní inteligence liší v možnostech jejího měření. Z toho důvodu byli Salovey a Mayer proti užívání pojmu EQ, jelikož mohl vzbuzovat dojem, že emoční inteligence je měřitelnou veličinou stejně jako inteligence kognitivní (Shapiro, 2004).

Výhodou emoční inteligence oproti inteligenci kognitivní je, že její úroveň lze v průběhu života zvyšovat, jedná se tedy o flexibilní dovednost (Bradberry, Greaves, 2007). Úroveň kognitivní inteligence je naopak od 6. roku věku považována za poměrně stabilní (Shapiro, 2004).

Bradberry a Greaves (2007) tvrdí, že emoční inteligence nemá na úroveň kognitivní inteligence žádný vliv. Stejně to dle nich platí i naopak, tedy že IQ jedince nijak neovlivňuje jeho emoční inteligenci. Goleman (2000) se nejprve také domníval, že mezi emoční a kognitivní inteligencí není žádná vazba. V knize *Práce s emoční inteligencí* ale předkládá zjištění, že vysoké IQ s sebou nese pokles v oblasti schopností týkajících se emoční inteligence a mezilidských vztahů.

O vztahu mezi emoční a kognitivní inteligencí vzniklo také několik mýtů, a to díky nepochopení některých pasáží Golemanovy *Emoční inteligence* ze stran čtenářů. V předmluvě druhého českého vydání *Emoční inteligence* autor tyto omyly popisuje a uvádí na pravou míru. Jedním z rozšířených mýtů je, že emoční inteligence zajišťuje osmdesátiprocentní úspěch. Tento omyl vznikl díky konstatování, že pouze dvacet procent

kariérního úspěchu má na svědomí kognitivní inteligence. Z těchto dat ovšem nevyplyvá, že zbylých osmdesát procent náleží emoční inteligenci, jelikož na pracovní úspěchy mají zcela nepochybně vliv i mnohé další faktory jako například temperament nebo majetkové poměry rodiny. Dalším omylem vzniklým díky nesprávné interpretaci Golemanovy knihy je, že emoční inteligence je ve všech oblastech života důležitější než inteligence kognitivní. Jak autor uvádí, emoční inteligence hraje důležitější roli než IQ především v citovém životě a v tzv. soft skills, a ne například u akademického úspěchu (Goleman, 2011).

1.5 Význam emoční inteligence a její uplatnění v životě

V dnešní době jsou pouhé teoretické vědomosti a znalost jejich praktického využití nedostačující. Stále více se klade důraz na poznání sama sebe, svých kvalit, potřeb, cílů a vlastních schopností k jejich dosažení. Dle Gajdošové a Herényiové (2006) není k naplňování těchto potřeb aktuální školství připraveno a je nezbytné provedení určitých změn, a to nejen v oblasti obsahu vzdělávání, ale především v sociální sféře – vztazích mezi učiteli a žáky, učiteli a rodiči a taktéž mezi učiteli na jednotlivých školách.

Prokešová, Stuchlíková a kolektiv (2005) tvrdí, že v současnosti lze jen s obtížemi najít učitele, který by měl o důležitosti emočního rozvoje dětí pochybnosti a předkládají řadu důvodů, proč na rozvoji emoční inteligence pracovat. Jedním z těchto důvodů je, že dítě s vyšší úrovní emoční inteligence dosahuje větších úspěchů při vzdělávání (Webster-Stratton, Reid, 2004 cit. podle Prokešová, Stuchlíková et al., 2005). Dále uvádí, že děti s rozvinutější emoční inteligencí jsou úspěšnější ve svém sebehodnocení, což se projevuje méně agresivním chováním při probíhajících emočních konfliktech (Schick, Cierpka, 2003 cit. podle Prokešová, Stuchlíková et al., 2005). V dospělém věku je vyšší úroveň emoční inteligence nápomocná při seberealizaci, a to tak, že vede jedince k vynaložení energie potřebné k uskutečnění vlastních cílů (Bar-On, 2001 podle Prokešová, Stuchlíková et al., 2005). Díky vyšší úrovni emoční inteligence se také člověk dokáže snáze přizpůsobit nepříjemným a stresujícím situacím, které mohou v jeho životě nastat (Prokešová, Stuchlíková et al., 2005). Lepší zvládání stresové zátěže vlivem rozvinuté emoční inteligence rovněž pozitivně ovlivňuje zdravotní stav jedince (Prokešová, Stuchlíková et al., 2005). Toto tvrzení předkládá ve své knize i Shapiro (2004), který dále poukazuje na fakt, že stres, ale i hněv lze v současné uspěchané době vyvolat velmi snadno, např. při hraní videoher či

sledování televize, což jsou situace, s nimiž příroda v minulosti nepočítala, a tak je na nás, abychom se díky rozvoji emoční inteligence naučili s problémy moderní doby vyrovnat. Bradberry, Greaves (2007) taktéž zmiňují vzájemnou souvislost mezi schopností zvládat stres a úrovní emoční inteligence a současně tvrdí, že lidé s nízkou emoční inteligencí snáze podléhají depresím a vlivem stresových situací se uchylují k užívání návykových látek.

Životní prostředí se v průběhu evoluce mění rychleji než mechanismy zajišťující přežití, a tak si emoce zachovávají své původní funkce, které jsou v současných civilizovaných zemích spíše nevyužitelné. Boj o život, ohrožení divokou zvěří byly nahrazeny pracovními problémy, manželskými rozepřemi, bojem o společenské postavení. Emoce však stále mobilizují naše fyzické síly, které zůstávají nevyužité, přetlak této energie se v nás hromadí a způsobuje psychosomatická onemocnění, poruchy cirkulace krve, poruchy činnosti vnitřních orgánů a mnohá další onemocnění (Nakonečný, 2000). „*Zkrátka příliš často se snažíme řešit dilemata postmoderní společnosti emočním repertoárem ušitým na míru pro krizové situace v pleistocénu*“ (Goleman, 2011, s. 15). Emoční inteligence má tedy nezpochybnitelný vliv nejen na pracovní úspěchy a životní spokojenost, ale i na zdravotní stav a kvalitu celého života (Bradberry, Greaves, 2007).

V souvislosti s vydáním Golemanovy knihy *Emotional Intelligence* došlo k popularizaci termínu emoční inteligence a ke zveličení jejího vlivu na úspěšnost v životě, proto je třeba v tomto výčtu současně dodat, že emoční inteligence není jediným faktorem majícím vliv na kvalitu vztahů, míru zdraví či úspěšnost ve škole nebo práci (Prokešová, Stuchlíková et al., 2005).

1.6 Emoční kompetence

Na poli pedagogiky je před termínem emoční inteligence mnohdy upřednostňován termín emoční kompetence. Kompetence jsou obecně vnímány jako průběžné či cílové milníky výchovně-vzdělávacího procesu, kterých je dosahováno postupně po dílčích krocích. Vyjadřují úroveň znalostí a dovedností potřebných k osvojení schopnosti vhodné a přiměřené reakce na určitou situaci. Nejsou stanovovány pro jednotlivé vzdělávací oblasti, ale je na ně nahlíženo z pohledu rozvoje celkové osobnosti žáka. Odlišení těchto dvou termínů je klíčové především pro oblast motivace k učení a s tím související formulování učebních cílů. Vnímají-li děti své schopnosti jako stabilní, kladou si častěji za cíl dosáhnout

výkonu a vyhnout se neúspěchu. Pokud však chápou vlastní předpoklady v určité oblasti jako něco, na čem lze pracovat a postupně je zlepšovat, obvykle si stanovují za cíl osvojit si dovednost, naučit se a pochopit učivo. Termín emoční kompetence je tedy výchovně-vzdělávacímu procesu bližší (Prokešová, Stuchlíková et al., 2005).

Dle neziskové organizace CASEL (2013) existuje 5 oblastí sociálně-emocionálních kompetencí:

1. Sebeuvědomování – jde o schopnost rozpoznat své emoce a jejich vliv na vlastní chování. K tomu je zapotřebí nejen sebevědomí, ale i znalost svých silných a slabých stránek.
2. Sebeřízení – jinými slovy schopnost regulovat vlastní emoce, myšlenky a chování. Do této oblasti patří zvládání stresu a motivace sebe sama.
3. Sociální uvědomování – jedná se o schopnost empatie, porozumění sociálním a etickým normám chování.
4. Vztahové dovednosti – zahrnují schopnost navazovat a udržovat zdravé a uspokojující vztahy. Tato schopnost vyžaduje aktivní naslouchání, spolupráci, jasnou komunikaci, odolávání nevhodným společenským vlivům, konstruktivní řešení problémů, přijetí a nabídnutí pomoci v případě potřeby.
5. Dělání zodpovědných rozhodnutí

Tyto kompetence bezprostředně souvisí s klíčovými kompetencemi personálními, sociálními a kompetencemi k řešení problémů, které jsou uvedené a blíže definované v RVP ZV (Smékalová, Palová, 2016).

2 Emoční vývoj dítěte školního věku

Tato kapitola představí emoční vývoj dítěte školního věku, jehož znalost je pro lidi, kteří se na emočním rozvoji dětí podílejí velmi důležitá.

Dítě školního věku je z hlediska emocí ve srovnání s předchozím vývojovým stadiem emočně stabilnější a citově vyrovnanější. Převládá u něj pozitivní pohled na svět. Jeho emoce jsou krátkodobé, labilní, proměnlivé, silné, avšak zároveň povrchní, ve svých projevech spontánní a expresivní (Vágnerová, 2005; Nakonečný, 2000).

Školní docházka s sebou přináší mnoho povinností a je pro dítě velkou emoční zátěží. Klasifikace výkonů dítěte a hodnocení jeho chování mohou vést k rozvoji úzkosti a strachu. Pokud se dítě ve škole opakovaně setkává s neúspěchem nebo je vylučováno z kolektivu dětí či nepřijímáno učitelem, může se u něj rozvinout pocit méněcennosti a frustrace. Neúspěchy ve škole mohou být příčinou sebepodceňování dítěte (Thorová, 2015; Vágnerová, 2005).

Nástup do školy může být pro dítě snazší, je-li emočně zralé. V takovém případě může dítě čerpat ze svých dřívějších zkušeností, a to především z jistoty naděje. Ve škole se toto přesvědčení projevuje jako jistota, že nepovedené výkony je možné vždy napravit (Vágnerová, 2005).

V době nástupu do školy by dítě již mělo být schopno odsunout své uspokojení na později a na určitou dobu dokázat odložit své potřeby ve prospěch společné práce se spolužáky. Tato schopnost sebekontroly závisí na biologickém zrání, a tak ji často postrádají děti, které byly do školy umístěny předčasně. Zároveň je však nutné dodat, že schopnost soustředit se na zadaný úkol se u dětí tohoto věku teprve vyvíjí, a není tedy možné na ně klást vyšší nároky než ty, které odpovídají jejich vývojovému stadiu (Langmeier a Krejčířová, 2006).

V období školního věku se rozvíjí schopnost přikládat emocím určitý význam, taktéž dochází k rozvoji emoční inteligence, což se projevuje snazším porozuměním svým vlastním emocím. Kolem 10. roku věku začíná dítě rozumět současnému prožívání smíšených nebo opačných pocitů, tedy emoční ambivalenci. Děti, které mají rozvinuté emoční kompetence, rozumí nejen vlastním emocím, ale i emocím druhých a dokážou své pocity ovládat, nejedná-li se o příliš silné afekty (Vágnerová, 2005; Langmeier a Krejčířová, 2006).

Děti školního věku již vědí, že mohou své emoce před ostatními lidmi skrývat (Langmeier a Krejčířová, 2006). Při posuzování emocí má pro dítě zásadní vliv způsob, jak by dle něj posuzovali dané emoce ostatní. Vágnerová (2005) uvádí jako příklad projevování strachu a úzkosti, které jsou v období školního věku vrstevnickými skupinami odsuzovány, a tak může dítě tyto projevy raději potlačit, aby se vyhnulo nepřijetí okolím.

Pro emoční a sociální rozvoj dítěte je velmi důležité mít možnost sdílet své emoce s ostatními lidmi. Dětem mladšího školního věku tvoří emoční oporu rodiče, u dětí středního školního věku přebírají tuto roli čím dál častěji vrstevníci, s nimiž je sdílení prožitků pro dítě jednodušší, jelikož jsou na stejné vývojové úrovni, řeší podobné problémy a snáze si rozumí (Vágnerová, 2005).

Školní věk s sebou přináší možnost srovnávání vlastního chování a výkonu se spolužáky, ale i hodnocení a přijetí či nepřijetí dospělými i vrstevníky, které mají zásadní vliv na rozvíjející se sebehodnocení dítěte. Reakce dětí na jejich vrstevníky je jiná než reakce na dospělé, a to z toho důvodu, že děti jsou si vzájemně bližší svými zájmy a postavením ve společnosti. Proto je možné rozvíjet u nich některé emoční a sociální dovednosti, jako je například spolupráce a pomoc ostatním, pouze ve skupině tvořené dětmi (Vágnerová, 2005; Langmeier a Krejčířová, 2006).

3 Rozvoj emoční inteligence dětí v České republice a v zahraničí

Tato kapitola pojednává o současném stavu a úrovni rozvoje emoční inteligence dětí, a to jak v České republice, tak i ve vybraných zahraničních zemích.

Jednou z možností rozvoje emoční inteligence v prostředí školy je realizace programů zaměřených na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí (Smékalová, Palová, 2016). Tyto programy mají kromě pozitivního vlivu na jednotlivce a třídu také pozitivní dopad na ekonomiku veřejného sektoru, a tedy na blaho společnosti jako celku, jelikož snižují počet problémů s chováním vedoucích ke kriminalitě, což způsobuje, že se náklady vynaložené na tyto programy do pěti let vrací. Tato data vyplývají z výzkumu týkajícího se nákladů na prevenci duševních poruch, který byl realizován pod vedením Martina Knappa (Knapp, McDaid, Parsonage, 2011).

S rostoucím povědomím o termínu *emoční inteligence* se zvýšil i počet programů zaměřených na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí dětí ve školách. Goleman uvádí, že v roce 1995 existovalo pouze několik takových programů, zatímco o deset let později se jejich počet mnohonásobně zvýšil. Mnohé školy začaly zařazovat výuku emocionálních kompetencí do svých vzdělávacích osnov. Do propagace emocionální a sociální výuky se v roce 2002 zařadila i organizace UNESCO, která zaslala principy této výuky ministrům školství 140 zemí celého světa. Nyní tato organizace nabízí vizi pro vzdělávání do roku 2030, jejíž klíčovou oblastí je rozvoj sociálního a emocionálního učení (Goleman, 2011; Our Vision: Transforming Education for Humanity).

Optimální program rozvíjející emoční inteligenci by měl splňovat několik požadavků. Měl by být přizpůsoben vývojovým specifikům dítěte, tedy zaobírat se tématy a problémy, s kterými se v daném věku žáci potýkají. Podle nynějších zjištění by měl program započít v raném věku dítěte. Vhodné je rozvíjet emoční dovednosti již v mateřské škole, jelikož předškolní období je pro tuto oblast klíčové. Emoční dovednosti jsou totiž důležitým aspektem připravenosti na vstup do školy. Program by měl poté trvat po celou dobu školní docházky. Důležitým milníkem je právě období prvního stupně, které zásadně ovlivňuje období dospívání dítěte, ale i následnou dospělost. Dalším klíčovým obdobím je puberta, a to nejen z důvodu tělesných a duševních změn, ale především proto, že v období puberty se mnoho žáků setká s kouřením, drogami, sexualitou či alkoholem a vhodný program

rozvíjející emoční a sociální dovednosti může žákům dodat dostatek odhodlání k tomu, aby dokázali těmto věcem čelit. Program se stává účinnějším, pokud neprobíhá pouze ve škole, ale je do jeho realizace zapojena i rodina žáka. Tím dochází ke zvýšení pravděpodobnosti, že nabyté emoční dovednosti nezůstanou pouze ve škole, ale dojde k jejich využití v každodenním životě dítěte. Výsledky pětiletého projektu, jehož cílem bylo najít shodné prvky všech úspěšných preventivních programů, ukázaly, že každý takový program by měl bez ohledu na své zaměření rozvíjet rozhodující emoční a sociální dovednosti, a to konkrétně rozlišování emocí, jejich regulaci, schopnost vyrovnat se s úzkostí a stresem, schopnost sebekontroly, umění naslouchat a další. Preventivní programy s nejvyšší účinností tedy zprostředkovávají kromě poučení o konkrétní oblasti, na niž jsou primárně zaměřeny i rozvoj základních emočních a sociálních dovedností, díky němuž žák získá větší sebevědomí, sebedůvěru a asertivitu, které mohou být klíčové například pro důvěru ve vlastní cítění a následné ohlášení pohlavního zneužívání (Goleman, 2011).

3.1 Rozvoj emoční inteligence dětí v ČR

V České republice je systém kurikulárních dokumentů rozdělen na státní a školní úroveň. Na státní úrovni jsou důležitými dokumenty rámcové vzdělávací programy, které jsou vymezeny pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Závazný rámec základního vzdělávání předkládá Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, na jehož základě si každá škola vytváří vlastní školní vzdělávací program (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017).

V RVP ZV je emoční rozvoj součástí klíčových kompetencí, některých vzdělávacích oblastí, ale i průřezových témat. Co se týče klíčových kompetencí, nejvíce je zahrnut v kompetencích sociálních a personálních, vyskytuje se ale i v kompetencích občanských nebo komunikativních. Na poli průřezových témat je emoční rozvoj nejhojněji zastoupen v osobnostní a sociální výchově. Jak již bylo zmíněno, emoční rozvoj také prostupuje některými vzdělávacími oblastmi. Jako příklad můžeme uvést vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, kde je jako učivo uvedeno „*zvládání vlastní emocionality*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 46) nebo vzdělávací oblast Umění a kultura a učivo „*prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 88).

Nyní nastíníme situaci týkající se programů zaměřených na sociálně-emoční rozvoj, která panuje v České republice a představíme vybrané programy, s nimiž se v naší zemi pracuje.

V České republice existuje poměrně dost programů rozvíjejících sociální a emocionální kompetence, avšak pokud se zaměříme na programy určené pro žáky 1. stupně základní školy, které nejsou jednorázové, jsou dlouhodobě ověřené a nabízí efektivní pomůcky k jejich realizaci, jejich počet se znatelně sníží (Smékalová, Palová, 2016).

3.1.1 Program *Druhý krok*

Program *Druhý krok* vytvořila v 80. letech společnost Committee for Children. V nynější době existují 4 verze programu určené pro 4 různé věkové kategorie, a to pro žáky mateřských škol, 1. stupně ZŠ, 2. stupně ZŠ a středních škol. V České republice, která je do programu zapojena od roku 2015, se momentálně používá pouze verze pro žáky 1. stupně ZŠ. Při každotýdenní realizaci čítá časová dotace programu 30-35 minut po dobu jednoho školního roku. Programem může žáky provázet proškolený učitel, školní psycholog, ale i jiný pedagogický pracovník (Druhý krok, 2018; Gajdošová, Herényiová, Valihorová, 2010 cit. podle Palová et al., 2017; Profkreatis, 2009 cit. podle Smékalová, Palová, 2016).

Program je tvořen třemi částmi nazvanými „*Trénink empatie*“, „*Ovládání impulzivní a řešení problémů*“ a „*Zvládání hněvu*“ (Profkreatis, 2009 cit. podle Smékalová, Palová, 2016, s. 251). V první části se žáci učí rozpoznávat základní emoce jako je radost, smutek, překvapení, strach, znechucení a vztek. Učí se rozumět vlastním emocím i emocím ostatních a trénují empatické reakce. Druhá část je zaměřena na ovládání vlastních projevů, žáci se seznamují s technikami vedoucími ke zklidnění, učí se řešit problémy vyskytující se v mezilidských vztazích a hledat vhodná řešení těchto problémů. Poslední část vede žáky k osvojení si strategií k regulaci hněvu (Profkreatis, 2009 cit. podle Smékalová, Palová, 2016).

Při realizaci programu *Druhý krok* pracuje učitel s 26dílnou sadou karet, na jejichž přední straně je obrázek dítěte v určité situaci a na zadní straně návod, který učitele dopodrobna vede k práci s danou kartou. K většině karet se také váže příběh, s nímž lze v lekci pracovat. Tři karty jsou čistě metodické, učitel s nimi tedy při výuce přímo nepracuje. Celá sada tedy obsahuje 29 karet, 3 plakáty vázající se ke konkrétním lekcím a příručku pro učitele (Palová, 2016 cit. podle Palová et al., 2017; Profkreatis, 2009 cit. podle Smékalová, Palová, 2016).

Druhý krok byl mnohokrát podnětem pro výzkum zjišťující jeho dopad na život dítěte. Ve školním roce 2015/2016, kdy byl v České republice program *Druhý krok* spuštěn, proběhlo pilotní ověřování, jehož výsledky potvrdily pozitivní vliv programu na sociálně-emocionální kompetence žáků (Smékalová, Palová, 2016; Palová, 2016 a Smékalová, Palová, 2016 cit. podle Palová et al., 2017).

Taktéž výzkum Low, Cook, Smolkowski, & Buntain-Ricklefs (2015), jehož cílem bylo zjistit vliv 4. edice programu *Druhý krok* na sociální chování žáků, potvrdil výrazné zlepšení sociálně-emocionálních kompetencí a chování žáků, kteří měli v této oblasti před začátkem rok trvajícího programu deficit. Výzkum probíhal mezi lety 2012 a 2013 a účastnilo se jej 321 učitelů a 7300 žáků mateřských i základních škol v amerických státech Arizona a Washington.

Další výzkumy potvrzují, že děti absolvující *Druhý krok* preferují prosociální chování, vyžadují méně zásahů dospělých, chovají se méně agresivně a více spolupracují s ostatními (Frey, Nolen, Edstrom, Hirschstein, 2005). Žáci jsou schopni lépe si uvědomovat emoce a regulovat je. Program má pozitivní vliv i na introvertnější děti, které se jeho prostřednictvím stávají sebejistějšími (Čechová et al., 2005 cit. podle Smékalová, Palová, 2016).

3.1.2 Program *Dobrý začátek*

Dalším z programů zaměřujících se na rozvoj emoční inteligence u dětí je metodika *Dobrý začátek*, která čerpá z amerického programu Incredible Years. Je určena pro děti v mateřských školách, ale i žáky 1. stupně ZŠ. Jedná se o projekt neziskové organizace Schola Empirica, z.s., jejímž cílem je podílet se na zvyšování kvality občanského soužití pomocí vzdělávání. Metodika se kromě rozvoje emočních a sociálních kompetencí zaměřuje na budování důvěry a pozitivních vztahů ve třídě, práci s nežádoucím chováním dítěte, řešení konfliktů mezi dětmi a mnohá další témata (Metodika Dobrý začátek, 2021).

3.1.3 Program *Zipyho kamarádi*

Program *Zipyho kamarádi* vznikl roku 1998 ve Velké Británii primárně jako prevence sebevražedného chování. Postupně se rozšířil do více než 30 zemí světa. Do České republiky se program dostal v roce 2015 a o jeho realizaci se zasloužilo Pražské centrum primární prevence a nezisková organizace E-clinic, z.ú. Hlavní myšlenkou programu je naučit děti

zvládat každodenní situace již v útlém věku 5-7 let, pro něž je program určen a předcházet tak duševním obtížím těchto dětí v dospělosti. Ačkoli je program určen primárně pro již zmiňovanou věkovou skupinu dětí, v praxi je často úspěšně používán i pro děti staršího věku. Žáci se učí hledat řešení problémů tak, aby jim pomohlo cítit se lépe a neublížilo jim samým ani nikomu jinému. Program je přehledně zpracován do podoby metodiky, v níž nalezneme šest tematických oblastí: „*emoce*“, „*komunikace*“, „*vztahy*“, „*prevence šikany*“, „*zvládání změny a ztráty*“, „*posun v životě*“ (Zipyho kamarádi, c2012-2019). Každá tato oblast obsahuje čtyři lekce, kterými žáky provádí proškolený učitel zastávající roli průvodce. Program *Zipyho kamarádi* byl podroben řadě evaluačních studií, jejichž výsledky ukázaly, že děti, které jej absolvují, jsou lépe schopny zvládat obtížné životní situace. Také jejich emoční gramotnost a sociální dovednosti vykazovaly jisté zlepšení, které se v třídním kolektivu projevuje zlepšením třídního klimatu a snížením množství případů šikany. Česká studie byla realizována ve spolupráci s 1. lékařskou fakultou Univerzity Karlovy ve školním roce 2015/2016 a účastnilo se jí 14 vybraných škol, které vytvořily skupiny žáků, jež programem *Zipyho kamarádi* prošly a kontrolní skupiny žáků, které program neabsolvovaly. Výsledky českého výzkumu potvrdily výsledky zahraničních studií, které byly zmíněny výše v textu. Významný přínos měl program pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Na základě výsledků studie lze předpokládat, že program napomáhá těmto žákům v začlenění do třídního kolektivu (Zipyho kamarádi, c2012-2019.; Zipyho kamarádi v ČR).

3.2 Rozvoj emoční inteligence dětí ve vybraných zahraničních zemích

V předchozí kapitole jsme se zaměřili na rozvoj emoční inteligence dětí v České republice, nyní nabízíme přehled o rozvoji emoční inteligence dětí v zahraničí. Následující podkapitoly prezentují stav dané problematiky v jednotlivých zahraničních zemích.

3.2.1 Rozvoj emoční inteligence dětí v USA

Programy rozvíjející sociálně-emoční učení žáků jsou ve Spojených státech amerických velmi rozšířené a stále se rozrůstají. Svůj podíl na tom má kromě výzkumu těchto programů probíhajícího od konce 60. let minulého století i jejich brzká propagace. V současnosti se navíc stále více rozšiřuje povědomí o mnoha negativních důsledcích, které s sebou zanedbávání sociálního a emocionálního rozvoje dětí přináší. Mezi nejvíce využívané programy v USA patří celosvětově rozšířený program *Second Step* (Druhý krok), který jsme

blíže představili v kapitole 3.1.1. Dalším běžně poskytovaným programem je *Steps to Respect: A Bullying Prevention Program* určený k prevenci šikany pro žáky ve věku 8 až 12 let. *Steps to Respect* doplňuje výše uvedený program *Second Step* a je ještě více zaměřen na sociálně – emoční učení. Hojně užívaným programem je i *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*, jehož cílem je kromě podpory sociálního a emočního rozvoje žáků zvýšit školní úspěšnost, snížit výskyt rizikového chování, vytvářet a udržovat pozitivní klima školy a mnohé další. K dispozici jsou verze programu pro děti od předškolního věku až po žáky 5./6. třídy. Výzkum programu *PATHS* prokázal vedle snížení agresivního chování žáků a zlepšení jejich sebeovládání také 68% nárůst slovní zásoby vztahující se k emocím. O zlepšení školního klimatu, a tím i následnou eliminaci antisociálního chování, se snaží i mnohé další americké programy, jako je například *Responsive Classroom*. Výsledky studie tohoto programu potvrzují, že u žáků absolvujících program po dobu tří let došlo ke zlepšení jejich vztahů s učiteli a ke zvýšení školní úspěšnosti těchto žáků. I přes hojnost programů podporujících sociální a emocionální učení využívá stále mnoho škol ve Spojených státech amerických neefektivní přístupy k sociálnímu a emočnímu rozvoji žáků. Obvyklou metodou je pořádání krátkých školních shromáždění, která mají vést k podpoře prosociálního chování a vzbudit u žáků nadšení pro sociálně a emočně kompetentní chování. Tato setkání však bohužel nestačí k tomu, aby skutečně rozvíjela sociální a emoční kompetence žáků a vedla k trvalé změně v této oblasti. Do budoucna je pro efektivní rozvoj sociálního a emočního učení v USA potřeba vybírat programy, které jsou intenzivní, dlouhodobě udržitelné, kulturně orientované, založené na důkazech a určené pro široké věkové spektrum žáků. Důležitým hlediskem je také důkladné a nepřetržité monitorování programu, díky němuž lze vyhodnotit jeho účinnost a průběžné školení zaměstnanců o tom, jak podporovat emoční a sociální rozvoj žáků. Ačkoli programy sociálního a emočního rozvoje pozitivně ovlivňují výsledky žáků v mnoha oblastech, na jejich rozvoj mají nakonec největší vliv lidé, s nimiž se ve škole setkávají a kvalita vztahů mezi nimi (Bowles, et al, 2017).

3.2.2 Rozvoj emoční inteligence dětí v Austrálii

V Austrálii ovlivňuje poskytování programů zaměřených na rozvoj sociálních a emočních kompetencí několik faktorů. Více vzdělávacích příležitostí, a tedy i snazší přístup k programům sociálně-emocionálního učení je ve více obydlených pobřežních oblastech,

zatímco velké oblasti vnitrozemí a severozápadu nejsou tak snadno vzdělavatelné. Dalším důvodem je, že každý z osmi států a teritorií pevninské Austrálie řídí a spravuje vlastní vzdělávací služby, avšak financování těchto služeb je záležitostí celonárodní. K programům sociálně-emočního učení neexistuje v Austrálii jednotný celonárodní přístup, každá škola tedy sama rozhoduje o tom, do jaké oblasti školních osnov tyto programy zařadí. I přes absenci konkrétních předpisů k této problematice má Austrálie dostatek možností a zdrojů pro rozvoj sociálně-emocionálního učení. Jedním z nich je společnost *Kids Matters*, která poskytuje mnoho programů, aktivit a informací pro školy i rodiče. Taktéž organizace *Mind Matters* zaměřující se na středoškoláky podporuje klíčové komponenty sociálně-emocionálního učení a nabízí kurzy, akce či webináře pro zaměstnance škol. Oba výše uvedené zdroje byly založeny iniciativou duševního zdraví a prosazují sociálně-emocionální učení, ačkoliv tento termín není v názvech či obsazích programů obvykle použit. Přestože u většiny australských programů zatím nedošlo k výzkumu jejich efektivity, několik studií v této oblasti provedeno bylo. Výsledky výzkumu australského programu *You can do it!* dokazují, že po jeho absolvování došlo ke zlepšení sociálních a emočních kompetencí, duševní pohody a snížení hyperaktivity. Pozitivní výsledky získal na základě výzkumu také program *FRIENDS for Life*, který zapříčinil snížení úzkosti a zlepšení odolnosti učitelů. Překážkou při zavádění programů sociálně-emočního učení v Austrálii je předimenzované kurikulum, proto by měly být vybírány pouze nejefektivnější programy. Rozvoj kvalitních, věkově přiměřených programů sociálně-emočního učení, které jsou založeny na důkazech a snahy o začleňování těchto programů jsou pro australské školství nezbytné. Neméně důležité by bylo adekvátní školení pro příslušný program a časový prostor v učebních osnovách potřebný k realizaci programu. Nakonec je třeba dodat, že Austrálie je multikulturní země a vyvinutí kvalitních materiálů sociálně-emocionálního učení pro studenty z menšin a jiných kultur, by přispělo k rozvoji přijetí, tolerance a respektu k ostatním (Bowles, et al, 2017).

3.2.3 Rozvoj emoční inteligence dětí v Polsku

Sociálně-emocionální učení se v Polsku teprve rozvíjí. V národním kurikulu je jako cíl předškolního a školního vzdělávání výslovně zmíněna pouze jedna sociálně-emoční kompetence, a tou je spolupráce. V běžných školách se tedy sociálně-emocionální učení příliš nevyskytuje, zabývají se jím pouze nevládní a soukromé organizace, které ho začleňují

do svých programů nebo využívají programy převzaté z jiných zemí a následně je prodávají vzdělávacím institucím. Takovým programem je *Zippy's Friends* od britské společnosti *Partnership for Children*, který pomáhá dětem ve věku 5-8 let vyrovnat se s každodenními problémy a zlepšovat kvalitu jejich vztahů s ostatními. Dalším programem rozvíjejícím sociálně-emoční kompetence je americký *Aggression Replacement Training*, konkrétně zaměřený na zlepšení sociálních dovedností, zvládnání hněvu a morálního usuzování.

Největší překážkou, která brání rozšiřování programů sociálně-emocionálního učení v Polsku, je nedostatečné povědomí o významu sociálně-emocionálních kompetencí pro běžný i pracovní život a hodnotě programů na ně zaměřených. Přesto se tlak rodičů ohledně poskytování programů sociálně-emocionálního učení ve školách stále zvyšuje, a tak je potřeba zavést tyto programy jako běžnou součást hlavního vzdělávacího proudu. K dosažení tohoto cíle je ale nezbytné definovat sociálně-emocionální učení, vytvořit pro ně příslušné klíčové kompetence a začlenit sociálně-emocionální učení do národního kurikula. Tato problematika by měla být také součástí vzdělávání učitelů, aby oni sami chápali význam rozvoje sociálních a emocionálních kompetencí u svých žáků. Neméně důležitým krokem by měly být vědecké výzkumy zaměřené na vývoj a evaluaci sociálně-emočního učení (Bowles, et al, 2017).

3.2.4 Rozvoj emoční inteligence dětí v Portugalsku

Zájem o programy sociálně-emočního učení v Portugalsku stále narůstá, což je patrné především z rostoucího počtu programů a disertačních prací zaměřených na tuto oblast. Dalším pozitivem je zvyšující se povědomí učitelů v oblasti sociálně-emočního učení a dostatek času v osnovách základních škol pro případnou realizaci programu. Avšak problémem je, že většina programů nebyla dosud podrobena evaluaci, a tak není známa úroveň jejich efektivity. Další překážkou, která brání většímu rozšíření programů sociálně-emočního učení v Portugalsku, je nedostatek finančních prostředků pro poskytování těchto programů (Bowles, et al, 2017).

3.2.5 Rozvoj emoční inteligence dětí v Rakousku

Rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí dětí je jedním z klíčových faktorů rakouského vzdělávacího systému. S tématem emocí a sociálních vztahů se děti setkávají

již v mateřské škole, poněvadž je uvedeno v kurikulu pro předškolní vzdělávání společně s dalšími důležitými oblastmi, jako je etika, estetika, kreativita, příroda, společnost a technologie. Taktéž v osnovách pro základní školy má oblast emočního a sociálního vzdělávání své místo. Žáci by si měli osvojit zodpovědné chování, sociální kompetence, akceptování pravidel a norem, houževnatost, kritické myšlení, ale také pomoc druhým a schopnost týmové práce.

Kvůli začlenění sociálních a osobnostních kompetencí do všech úrovní rakouského vzdělávacího systému bylo v roce 2005 zřízeno Rakouské centrum pro rozvoj osobnosti a sociálního učení (*Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen*), které se kromě implementace programů sociálně-emočního učení do rakouských škol zabývá zvyšováním společenského povědomí o sociálně-emočním vzdělávání a školením učitelů v této oblasti. Jedním z programů, který se v Rakousku využívá, je *Emotional Education for Early School Leaving Prevention (EUMOSCHOOL)*, jehož cílem je omezit předčasné ukončování školní docházky, a to prostřednictvím pedagogické intervence v oblasti emočního vzdělávání a inovativních vzdělávacích osnov. Mnoho rakouských škol také využívá programy založené na filozofii Rudolfa Steinera, které se zaměřují na holistický rozvoj dětí (Cefai, et al, 2018).

3.2.6 Rozvoj emoční inteligence dětí na Slovensku

V slovenském státním vzdělávacím programu pro 1. stupeň ZŠ je uvedeno 8 průřezových témat, která lze realizovat samostatně nebo je začlenit do jiných vyučovacích předmětů. Rozvoj sociálních a emočních kompetencí je obsahem průřezového tématu „*Osobnostný a sociálny rozvoj*“ (Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie, 2015, s. 10). Cílem tohoto průřezového tématu je přispět k tomu, aby žák lépe poznal sám sebe a druhé, dokázal regulovat své chování a projevování emocí, zlepšoval se ve schopnosti komunikace a spolupráce, respektoval jiné lidi a jejich názory, budoval a udržoval přátelské vztahy a rozvíjel své sociální dovednosti (Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie, 2015).

3.2.7 Rozvoj emoční inteligence dětí ve Finsku

Sociálně-emoční učení je ve finských vzdělávacích osnovách pevně zakotveno a je považováno za srovnávací kritérium ve všech úrovních vzdělávání. V kurikulu základního

vzdělávání se tématem sociálního a emocionálního rozvoje dětí zabývá jedno průřezové téma, které je začleněno do všech školních předmětů. Ve školách jsou také aplikovány programy zaměřené na posílení sociálních a emočních kompetencí dětí a snížení agresivního chování. Mnoho finských programů sociálně-emočního rozvoje kombinuje fyzickou aktivitu s hudbou a uměním. Mezi nejznámější programy ve Finsku patří program *Tunnemuksu*, který je určen dětem ve věku 4-9 let a zabývá se rozvojem seberegulace a emočního prožívání, dále program *Steps of Aggression* zaměřený na prevenci agresivního chování u dětí a mládeže do 25 let a také program *Lions Quest*. Dalším užívaným programem na základních školách je *Together at school*, který se mimo jiné zaměřuje na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí učitelů a spolupráci s rodiči (Cefai, et al, 2018).

3.2.8 Rozvoj emoční inteligence dětí ve Švédsku

Ve Švédsku je rozvoj emočních a sociálních kompetencí důležitou součástí vzdělávání. Ačkoli neexistuje celostátní program zaměřený na sociální a emocionální učení, v kurikulu povinné školní docházky má oblast sociálních a emocionálních kompetencí své nezastupitelné místo. Jedním z běžně používaných programů je *Social and Emotional Training*. Jedná se o švédský program určený pro děti od předškolního věku až po studenty středních škol, který vychází z amerických programů *Promoting Alternative Thinking Strategies* a *Botvin LifeSkills Training* a zabývá se tématy zvládání vlastních emocí, empatie, sebeuvědomění, motivace a sociálních kompetencí. Další programy využívané ve Švédsku jsou převzaté především z USA a jde například o *Second Step*, *Project Charlie*, *International Child Development Program* a *Lions Quest*. Velký důraz je kladen na učitele, kteří mají na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí dětí zásadní vliv (Cefai, et al, 2018).

4 Konkrétní způsoby, metody a aktivity pro rozvoj emoční inteligence u dětí

Tato kapitola je zaměřena na možnosti praktického využití teoretických poznatků. Jsou zde popsány konkrétní způsoby, metody a aktivity, které mohou učitelé využívat při rozvoji emoční inteligence svých žáků.

4.1 Rozvoj emoční inteligence u dětí

V minulosti docházelo k předávání emoční inteligence dětem prostřednictvím společných her s rodiči a dalšími rodinnými příslušníky. Dnešní doba je specifická tím, že děti tráví mnoho času samy, a tak tyto přirozené možnosti postrádají (Goleman, 2011).

Pokud školy pracují na rozvoji emoční inteligence svých dětí, pomáhají jim připravit se na různorodé situace, které je v životě potkají. A je to právě každodenní život, v němž je emoční inteligence tak zásadní. Motivovat děti k učení se emočním dovednostem je tedy snazší, jelikož děti se učí raději, pokud vědí, že jsou pro ně nové poznatky důležité a mohou je ve svém životě využít (Goleman, 2011).

Emoční inteligence má své nezastupitelné místo i v předpokládaném žebříčku dovedností a schopností pro rok 2020, které je podle Světového ekonomického fóra nezbytné při výuce rozvíjet, a to v předepsaném pořadí:

1. *Komplexní řešení problémů*
2. *Kritické myšlení*
3. *Kreativita*
4. *Vedení lidí*
5. *Optimalizace vzájemné spolupráce*
6. *Emoční inteligence*
7. *Schopnost rozhodovat a hodnotit*
8. *Klientský přístup*
9. *Vyjednávání*
10. *Myšlenková pružnost*

(Čapek, 2019, s. 40)

Podle Prokešové by se měl rozvoj emoční inteligence u dětí soustředit především na tři hlavní oblasti. První uváděnou oblastí je sebeuvědomění, tedy schopnost všítat si svých emocí a dokázat je pojmenovat. Goleman uvádí, že sebeuvědomění je veškerým základem emoční inteligence, na němž lze následně stavět. Při sledování vlastních emocí reagují lidé několika způsoby. První skupinu tvoří lidé, kteří jsou si vědomi vlastních pocitů a dokážou s nimi pracovat, například změnit svou vlastní náladu. Dále lze vymezit opačný protipól, tedy lidi, kteří si své emoce obvykle neuvědomují, nedokážou je rozlišit a ztrácí se v nich. Poslední skupinu lze charakterizovat jako lidi, kteří vědí, co cítí a dokážou tyto emoce rozlišit a pojmenovat, ale nevnímají potřebu je měnit, ačkoli jim mohou být nepříjemné. Toto chování lze často sledovat u lidí trpících depresí. K sebeuvědomění lze dospět prostřednictvím sebepozorování, kdy si uvědomujeme, co se v nás děje a jaké pocity cítíme.

Druhou oblastí, kterou bychom měli u dětí ve snaze o rozvoj jejich emoční inteligence podporovat, je organizace jejich vlastního života. Do této oblasti lze zařadit dovednosti jako je například ovládání vlastní nálady nebo efektivní řešení sporů.

Poslední oblastí, která je pro rozvoj emoční inteligence dětí zásadní, je sebemotivace (Prokešová, 2001; Goleman, 2011).

V kapitolách 4.1.1, 4.1.2 a 4.1.3 předkládáme ke každé z uvedených oblastí možnosti, jak je rozvíjet.

4.1.1 Způsoby rozvoje sebeuvědomění u dětí

Abychom dokázali svým emocím porozumět a ovlivňovat je, je potřeba o nich mluvit. V této kapitole je uvedeno několik aktivit k rozvoji sebeuvědomění, mnoho z nich je na komunikační aspekt alespoň z části zaměřeno. K rozvoji sebeuvědomění napomáhá také pravidelná relaxace, vizualizace a meditace. Pokud budeme s dětmi tyto techniky provádět pravidelně, zprostředkujeme jim kromě lepšího porozumění vlastním emocím i pocit bezpečí, který ve světě plném změn mnohdy postrádají (Shapiro, 2004; Černý, Grofová, 2013).

Výroba slovníku emocí

Úkolem dětí je vzpomenout si na co nejvíce pocitů a vyjmenovat je. Uvedené pocity seřadí žáci podle abecedy a na každou stránku sešitu napíší název jednoho z nich. Starší děti mohou k těmto názvům přidat i vlastnoručně vytvořené fotografie tváří znázorňujících všechny pocity uvedené v sešitu. Poté následuje rozhovor o jednotlivých pocitech. Vyučující žáky požádá, aby popsali situaci, kdy danou emoci prožívali (Shapiro, 2004).

Vyjádři svou náladu číslem

Jednu z možností, jak lze sebeuvědomění ve škole praktikovat, popisuje ve své knize Daniel Goleman. Jedná se o metodu, při níž jsou žáci usazeni v kroužku na koberci a na vyzvání řeknou číslo, které vyjadřuje, jak se aktuálně cítí. Číslo jedna vyjadřuje opravdu špatnou náladu, naopak deset znamená skvělou náladu se spoustou energie. Ke sdělenému číslu doplní žáci i vysvětlující komentář. Projev žáka může tedy vypadat například takto: *Osm, protože jsem unavený, ale je pátek a těším se na odpoledne s kamarádem* (Goleman, 2011).

Rozeznej emoci podle tváře

Pro tuto metodu je potřeba dostatek časopisů a nůžky pro všechny děti. Úkolem žáků je najít v časopise obrázek obličeje, vystříhnout jej, pojmenovat emoci, kterou tvář vyjadřuje a vysvětlit, podle čeho příslušnou emoci rozeznali. Poté může následovat rozhovor o tom, zda někdy žáci danou emoci cítili a v jaké situaci to bylo. Dále lze na aktivitu navázat rozdáním pracovních listů s obrázky šesti obličejů vyjadřujících základní emoce: štěstí, překvapení, smutek, strach, vztek a odpor a slovním popisem svalových pohybů ve tváři při projevení každé z těchto emocí. Děti se díky této aktivitě naučí spojovat název emoce se slovním popisem a výrazem tváře. Ačkoli se může zdát tato činnost zbytečná, není tomu tak, jelikož některým dětem činí rozlišování emočních projevů potíže, a právě tato metoda jim může pomoci zabránit nesprávné identifikaci emocí v reálném životě (Goleman, 2011).

Vypnutý zvuk

Vyučující pustí žákům část vhodného dětského filmu beze zvuku. Úkolem žáků je sledovat postavy a popisovat jejich emoce na základě držení těla, výrazů tváře a gest. Poté vyučující přehraje celou ukázkou znovu se zvukem. Žáci mohou kontrolovat, zda byly jejich předchozí odpovědi správné (Shapiro, 2004).

Pocitové šarády

K této hře je nejprve nutné vytvořit karty, na kterých jsou napsány názvy různých pocitů. S touto přípravnou činností mohou učitelé pomáhat i děti. Nejprve je možné vytvořit karty se základními pocity, poté lze do hry přidávat další a na předvedení náročnější pocity. Hra spočívá v tom, že si žák poslepu vytáhne jednu kartu a pantomimicky předvádí pocit uvedený na kartě. Úkolem ostatních žáků je poznat, o jaký pocit se jedná. Poté je na řadě další žák (Shapiro, 2004).

Uhodni pocit

Vyučující přednese libovolnou větu několika způsoby vyjadřujícími různé pocity, např. hněv, smutek, radost, strach apod. Úkolem žáků je správně určit předvedený pocit. Poté mohou zkoušet pronášet věty s různou intonací i sami žáci (Shapiro, 2004).

Kdyby pocity byly barevné

Tuto aktivitu začne učitel povídáním o tom, že emoce si lze představovat jako určitou barvu. Červenou může někdo vnímat jako hněv, ale třeba i jako dostatek energie. Modrá může zase někomu symbolizovat úzkost. Po vysvětlení se vyučující žáků zeptá, jak se dnes cítí a jakou barvou by vyjádřili své dnešní pocity. Důležité je dodat, že každý může barvy pocitů vnímat úplně jinak, takže neexistuje špatná odpověď (Plummer, 2013).

Masky emocí

Dítě si vezme pomyslnou masku nějakého silného pocitu a pokusí se tento pocit vyjádřit svým obličejem. Poté „masku“ sundá a podá ji svému spolužákovi, jehož úkolem je napodobit co nejpřesněji předvedenou emoci. Takto „maska“ koluje do té doby, než se vystřídají všechny děti (Plummer, 2013).

Vlny na moři

K realizaci této aktivity je potřeba psychomotorický padák nebo plachta představující moře. Děti si stoupnou okolo padáku položeného na zemi a uchopí jej v úrovni svého pasu. Vyučující vhodí doprostřed padáku několik míčků a určí, jaké vlny jsou na moři. Úkolem dětí je prostřednictvím pohybů rukou a následným rozpohybováním plachty předvést zvolené vlny tak, aniž by míčky vypadly na zem. Poslední kolo žáci předvádí klidné vlny. Poté padák položí a posadí se na zem. Učitel dětem vysvětlí, že některé pocity jsou jako klidné moře, jiné naopak jako rozbouřené moře a zeptá se dětí, co se stane, když jsou naše pocity plné rozbouřených vln a nedokážeme je ovládat (Plummer, 2013).

Příběhy s emocemi

Učitel stanoví pořadí emocí v příběhu, který budou děti společně vymýšlet. Pokud s touto aktivitou začínáme, volíme nejprve základní emoce. Pořadí může vypadat např. takto: strach – hněv – smutek – radost. Děti se střídají ve vyprávění vymyšleného příběhu. Jediné, čeho se musí při vypravování držet, je stanovené pořadí emocí. Vytvořený příběh si mohou nahrát nebo k němu nakreslit obrázky (Smith, 1996).

4.1.2 Oblasti pro emoční rozvoj u dětí

Obvykle nemáme možnost ovlivnit, kdy určitou emoci pocítíme, ani to, o jakou emoci se bude jednat. Co ale ovlivnit můžeme, je naše reakce na danou emoci. Toto uvědomění bychom měli předávat i dětem, jelikož i ony se mohou kdykoli rozhodnout, jaký způsob

reakce zvolí. A čím více způsobů reakce na určitou emoci budou znát, tím bude jejich paleta možností výběru – a tím i celý život – pestřejší (Goleman, 2011).

HNĚV

Z výzkumu psycholožky Ticeové, jejíž práci zmiňuje ve své knize Daniel Goleman, vyplývá, že nejhůře ovládanou lidskou emoci je hněv. Nejefektivnější způsob, jak hněv ovládnout, je zpochybnit jeho příčinu a podívat se na situaci, která zlost způsobila, pozitivněji. Toto přehodnocení situace je vhodné provést co nejdříve. Dalším způsobem, jak lze hněv rozptýlit, je eliminovat podněty, které v nás tuto emoci vyvolávají a počkat, než dojde ke zklidnění. K uklidnění můžeme přispět tím, že se začneme věnovat nějaké příjemné činnosti. Může se jednat například o procházku, jakýkoli jiný druh fyzické aktivity nebo metody relaxace. Toto uklidnění je však účinné pouze tehdy, pokud se od zlobných myšlenek oprostíme. Jestliže čas věnovaný uklidnění strávíme neustálým „živením“ myšlenek vzteku, nepodaří se nám emoci rozptýlit. K rychlému zklidnění nedojdeme, ani pokud dáme svému hněvu průchod a takzvaně vybouchneme. Tato reakce naopak vede k delšímu trvání zlosti namísto jejího ukončení. Při zvládání hněvu nám může být velkým pomocníkem i empatie. Je tedy zřejmé, že emoční dovednosti nelze chápat jako samostatné, vzájemně se neovlivňující prvky. Pokud budeme dítě rozvíjet v jedné emoční dovednosti, dojde přirozeně ke změně i v jiných emočních oblastech.

Zásadní dovedností pro ovládnutí hněvu je schopnost sledování vlastních pocitů. Měli bychom děti naučit, aby se v situaci, kdy je ovládá hněv, dokázaly pozastavit, uvědomit si své pocity a nejednaly unáhleně pod jejich vlivem, ale naopak si dobře rozmyslely své další jednání. To ovšem neznamená, že by měly své emoce potlačovat a skrývat. Když občas dopřejeme svému hněvu volný průchod, není důvod se obávat negativních důsledků. Problém nastává tehdy, pokud reagujeme výbušně při každé situaci, kdy pocítíme vztek. Díky tomu zvyšujeme pravděpodobnost, že budeme stejným způsobem reagovat i příště a zlost se postupně stane součástí naší povahy (Goleman, 2011; Shapiro, 2004).

Děti by také měly vědět, že cítit hněv a jiné emoce je úplně v pořádku, ale že některé způsoby reakcí na dané emoce jsou vhodnější a jiné méně vhodné (Goleman, 2011).

Jedna z možností, jak dětem pomoci při zvládání hněvu, je zavedení tzv. semaforového pravidla, které žákům demonstruje konkrétní kroky, jak při vzrůstajícím hněvu postupovat. Toto pravidlo by mělo být v podobě plakátu vyvěšeno na viditelném místě ve třídě a učitelé by ho měli žákům v adekvátních chvílích připomínat.

„Červené světlo: 1. Zastav se, uklidni se a přemýšlej, než začneš jednat.

Žluté světlo: 2. Řekni, o co ti jde a jak se cítíš.

- *3. Stanov si pozitivní cíl.*

- *4. Promysli mnoho různých řešení.*

- *5. Předem zvaž všechny jejich následky.*

Zelené světlo: 6. Tak – a už můžeš vyzkoušet nejlepší řešení.“ (Goleman, 2011, s.249)

Další způsob, jak dětem zjednodušit zvládání hněvu, popisuje ve své knize Lawrence E. Shapiro a nazývá jej „želví postoj“. V okamžiku, kdy dítě cítí hněv nebo potřebu se prát, představí si ve své mysli sám sebe jako želvu stahující se do krunýře. Tuto představu doplní i postavením nohou do stoje spojného, připažením rukou a přitažením brady ke krku. V tomto stavu by mělo dítě pomalu počítat do desíti a s každým v duchu vyřčeným číslem se nadechnout a vydechnout (Shapiro, 2004).

Pro práci s emocí hněvu ve skupině dětí je možné využít i některou z níže uvedených aktivit.

Zlý pohled

Děti se posadí do kruhu na koberec. Vyučující tajně vybere jedno dítě, jehož úkolem bude vysílat zlý pohled. Dítě, které cítí, že je na něj zlý pohled vysílán, řekne: „*Zasáhlo to mě*“ a sedne si mimo kruh. Ostatní žáci se snaží zjistit, kdo zlý pohled vysílá. Pokud některý žák tuší, o které dítě se jedná, řekne: „*Žádám o vydání zatykače na...*“ Hra takto pokračuje do té doby, než se vysílač pohledu najde (Portmann, 1996, s. 29-30).

Páry ve zlosti

Děti se rozdělí do dvojic. Vyučující dá dětem pokyn, aby se zamyslely nad nějakou nedávnou událostí, která v nich vyvolala vztek a formulovaly ji pouze prostřednictvím krátkého nadpisu, který napíší na lísteček. Žáci si ve dvojici lístky vymění, přečtou si nadpis svého spolužáka a zamyslí se nad tím, o jakou konkrétní situaci by se podle nadpisu mohlo jednat. Poté na lísteček napíší svou domněnku. V této fázi si žáci lístečky opět vymění, přečtou si, jak byl jejich nadpis interpretován a vzájemně si popovídají o tom, do jaké míry byly domněnky pravdivé a jak se událost opravdu odehrála. Zajímavé příběhy mohou děti následně sdílet se všemi spolužáky.

Ukázka:

1. dítě: „Zmeškaný autobus“

2. dítě: „Jirka zmeškal autobus a měl vztek, protože přijel pozdě na fotbalový trénink a nezařadili ho do mužstva.“ (Portmann, 1996, s. 35)

Cedule zlosti

K realizaci této aktivity je nejprve potřeba vyzdobit papíry, které budou představovat „cedule zlosti“. Důležité je, aby byly tyto papíry díky svému zdobení jedinečné. Po dokončení výtvarné části umístí učitel „cedule zlosti“ na libovolné místo ve třídě, o kterém žáky obeznámí. Pokud dítě ucítí, že jej ovládla zlost, vezme si jeden z těchto papírů a napíše na něj svými slovy, jak se právě cítí. Poté tento papír zmuchlá a hodí jej do speciální krabice či koše určeného pouze na „cedule zlosti“. Po určité době učitel s žáky všechny zmuchlané papíry spálí, aniž by četli, co je na nich napsáno. Tato aktivita slouží pouze k ventilaci zlosti, ne k vyřešení problémů, které hněv vyvolaly (Portmann, 1996).

Jaké to je cítit hněv?

Tuto hru je nutné hrát ve velké místnosti, kde mohou děti pracovat v oddělených skupinách, které na svou práci vzájemně nevidí. Vyučující rozdělí žáky do skupin po třech. Každá skupina obdrží tři velké kusy papíru. Žáci si ve skupině pomohou obkreslit obrysy

svých těl na papíry a poté již pracují samostatně na své vlastní postavě. Úkolem žáků je vyzdobit své nakreslené tělo podle toho, jak se cítí, když jimi prochází vztek. Mohou používat výstřižky z časopisů, obrázky, barvy, ale také slova a fráze, které mají s hněvem spojené. Poté, co všichni žáci své obrázky dokončí, prochází postupně práce jednotlivých skupin a snaží se uhodnout autora obrázku. Nakonec mohou děti obrázky seskupit a zamyslet se nad tím, zda mají všechny práce nějaký shodný prvek, nebo jsou mezi nimi naopak velké rozdíly (Plummer, 2019).

SMUTEK

Jedním z nejúčinnějších způsobů, jak se zbavit smutku, je věnovat čas fyzické aktivitě. Avšak tento způsob funguje nejlépe u lidí, kteří nejsou zvyklí cvičit každý den. Další možností, jak smutek překonat, je zaměstnat se nějakým drobným, ne příliš zdlouhavým a obtížným úkolem. Může se jednat například o činnost, kterou jsme již dlouhou dobu odkládali. Takový drobný úkol, který se nám podaří splnit, nás může z melancholie a smutku dostat. Velmi efektivní metodou je také zamyšlení se nad skutečností, která v nás smutek vyvolala a přehodnocení našeho pohledu na ni. Možná si nakonec uvědomíme, že vzniklá situace, která nám na první pohled připadala negativní, může mít i pozitivní dopady. Na zmírnění smutku funguje i obrácení pozornosti směrem k našemu okolí a realizace různých charitativních aktivit na pomoc druhým (Goleman, 2011).

STRES

Ačkoli stres není primárně emoce, mohou jej doprovázet negativní emoční doprovody, které je vhodné naučit se regulovat. Z toho důvodu má v této kapitole své místo.

Dnešní moderní život je plný všudypřítomného stresu, jenž je příčinou celé řady onemocnění. Proto je třeba učit děti způsobům, které stres eliminují.

Ke zvládnutí stresu ale i bolesti velmi napomáhají relaxační techniky a metody, které využívají představivosti. Tyto metody odvedou pozornost dítěte od problému a vedou tělo k produkci přirozeného analgetika.

V dětském věku je představivost velmi silná, avšak s koncem dospívání slábne. Dětství je tedy vhodný čas k tomu, abychom děti vedli k využívání představivosti jako nástroje k vyrovnávání se s nepříjemnými životními momenty. Sílu představivosti mohou děti využít například v situaci, kdy spadnou a odřou si koleno. V takovém případě si může dítě představovat, jak si na rozbité koleno pokládá příjemně ledový pytlík, který bolest otupí. Kromě bolestivých situací je možné aplikovat vytvořené obrazy v mysli i na stresové momenty. Příkladem může být přednes básničky před celou třídou. Dítěti může pomoci třeba představa všudypřítomných vzduchem poletujících kouzelných hvězdiček, které při spolknutí dodávají sebevědomí. Aby byla představa co nejúčinnější, je potřeba ji naplnit co nejvíce smyslovými vjemy.

Proces, při němž chceme dětem předat nějakou představu a rozvíjet schopnost vyvážení obrazů v mysli, by mohl probíhat takto: Děti se pohodlně usadí na klidném místě a zavřou oči. Vedeme je k uvolnění a hlubokému dýchání. Poté začneme pomalu a podrobně popisovat zvolenou představu. Snažíme se do představy zapojit všechny smysly.

Představivost je schopnost, kterou je nutné trénovat. Kromě techniky řízené představivosti popsané v předchozím odstavci je možné rozvíjet tuto schopnost i skrze umění. Může se jednat o poslech hudby, při němž dítě popisuje, jaké představy se mu vybavují. Kromě hudby lze využít i umění výtvarné. Dítě pozorně minutu sleduje zvolený obraz, a ten si poté zkouší se zavřenýma očima v mysli představit nebo hledá v abstraktním díle tvary, které mu něco připomínají (Shapiro, 2004).

Uvolnění pomocí dýchání

Pokud se dítě dostane do situace, která jej rozrušila nebo v něm vzbuzuje stres, může využít tuto dechovou techniku. Dítěti nejprve vysvětlíme, že nádech nás nabudí, výdech naopak zklidní. Poté vysvětlujeme postup a jednotlivé kroky zkoušíme praktikovat. Nejprve provedeme pomalý nádech nosem na čtyři doby. Poté výdech ústy na osm dob. Ústa přitom sevřeme tak, jako bychom chtěli vyfouknout bublinu, výdech se tak prodlouží. Tento postup zopakujeme třikrát či čtyřikrát. U dětí je důležité zdůraznit, aby nádech i výdech byl opravdu pozvolný a pomalý. V případě prudkého nádechu a rychlého výdechu by naopak mohlo namísto zastavení stresové reakce dojít k jejímu spuštění (Burdick, 2019).

EMPATIE

Abychom byli schopni soucítit s pocity druhých, potřebujeme nejprve rozumět svým vlastním emocím. Sebeuvědomění je tedy nezbytným základem pro rozvoj empatie. Své pocity vyjadřujeme z velké části neverbálně, a proto je pro pochopení pocitů druhých důležité dokázat rozlišit gesta, výraz tváře, tón hlasu a další neverbální projevy. Stejně jako u mnohých jiných schopností je u rozvíjení empatie klíčové to, co vidí děti u svého okolí. Pokud děti naučíme reagovat empaticky, budou mít menší sklony k agresí a větší zájem o sociální aktivity. Díky tomu se stanou oblíbenější pro lidi ve svém okolí, což povede k úspěšnému utváření vztahů v jejich životě. Mimo to jim schopnost empatie přinese i lepší studijní a profesní výsledky (Goleman, 2011; Shapiro, 2004).

Ve věku šesti let dítě vstupuje do stadia kognitivní empatie. To znamená, že je již schopné představit si situaci pohledem jiné osoby, kterou zná a na základě toho reagovat. V pozdějším věku, mezi osmým a dvanáctým rokem života dítěte, dochází k rozvoji abstraktní empatie. Dítě se dokáže vcítit do situace člověka, kterého nikdy nevidělo (Shapiro, 2004).

Jedním ze způsobů, jak empatii u dětí rozvíjet, je naučit je činit dobré skutky. Děti si mohou zřídit speciální deník dobrých skutků, kam je budou zaznamenávat (Shapiro, 2004).

Další možností je účastnit se různých pomocných akcí, jako například práce v záchranných stanicích pro živočichy, čtení starým lidem v domovech důchodců apod. (Shapiro, 2004)

Měj se dobře

Tuto aktivitu lze realizovat pouze tehdy, když nějaké dítě ve třídě chybí. Vyučující svolá přítomné děti do kroužku na koberci a zeptá se jich, kdo chybí a jestli vědí proč. Pokud děti nevědí, z jakého důvodu dítě chybí, vyučující jim tuto informaci sdělí. Může se jednat například o nemoc. Poté dá vyučující ostatním žákům prostor, aby zavzpomínali na nemoci, které v minulosti prodělali oni. Následně se všichni zamyslí nad chybějícím dítětem, zkusí se vcítit do jeho situace a vymyslet způsob, jak by mu mohli udělat radost. Mohou mu například namalovat obrázky nebo napsat povzbudivé vzkazy, díky nimž se bude nemocné dítě cítit lépe (Černý, Grofová, 2013).

Návštěva

Vyučující naplánuje s dětmi návštěvu vrstevníků ve škole, kde jsou tělesně či jinak postižené děti. Žáci mají možnost setkat se s dětmi, které nevidí, neslyší nebo nemohu chodit. Mohou si vyzkoušet, jaké to je chodit o berlích, jezdit na vozíčku nebo odezírat, když neslyší. Po návratu do vlastní třídy si vyučující s žáky povídá o jejich dojmech a o tom, jak by mohli handicapovaným dětem udělat radost (Černý, Grofová, 2013).

Poukazy pro radost

Učitel se dětí zeptá, co všechno podle nich může být dárek. Poté, co děti vypoví své nápady, učitel dodá, že ne vždycky musí být dárkem něco hmotného. Radost nám může udělat i písnička, objetí nebo když nám někdo pomůže umýt nádobí. Dále se vyučující žáků zeptá, co by udělalo radost jejich rodičům nebo sourozencům. Tyto nápady děti použijí na výrobu vlastních poukazů, které mohou výtvarně dozdobit, dát do obálky a předat rodičům či sourozencům k narozeninám, svátku nebo Vánocům (Smith, 1996).

Dva úhly pohledu

Vyučující žákům ukáže obrázek, na němž lze vidět mladou dívku, ale i starou ženu a zeptá se jich, co na obrázku vidí. Poté jim položí otázku konkrétněji: *Je na obrázku vidět jen mladá dívka, nebo jen stará žena?* Žáci pravděpodobně dojdou k tomu, že záleží na úhlu jejich pohledu. Dále se zeptá, jestli i v životě může být jedna situace z různých úhlů pohledu rozdílná a zda některé z dětí takovou situaci zažilo. Po rozhovoru vyučující žákům přečte pohádku o Červené Karkulce vyprávěnou z pohledu Karkulky a zeptá se dětí na jejich názor na vlka. Následně pohádku převypráví z pohledu vlka a opět se jich zeptá, co si o vlkovi myslí. Děti mohou srovnat, zda se jejich názor na vlka změnil, pokud byl příběh vyprávěn z perspektivy vlka. Poté si mohou děti samy vyzkoušet vyprávět libovolnou pohádku z pohledu záporné postavy. Aktivitu zakončí učitel tím, že se žáků zeptá, v jakých situacích je důležité vnímat pohled druhé osoby a jak tento pohled může ovlivnit řešení určité situace. Nakonec je požádá, aby se zamysleli nad tím, co se může stát, jestliže nás názor

jiného člověka nezajímá. Libovolnou problémovou situaci mohou žáci také zinscenovat (Gajdošová a Herényiová, 2006).

UMĚNÍ KRITIKY

Kritiku můžeme formulovat tak, že dokáže v tom, komu je určena, vyvolat bezmoc a vztek. Taková forma kritiky se označuje jako destruktivní kritika. Způsob, jakým je destruktivní kritika sdělována, je sarkastický a pohrdavý. Tato kritika je zaměřena na kritizování celé osobnosti, a ne pouze špatně vykonané práce.

Druhá forma kritiky se nazývá pozitivní kritika. Sděluje jejímu příjemci, co konkrétně bylo provedeno špatně a navrhuje kroky, jak situaci zlepšit. Tato kritika neútočí na charakter člověka, týká se pouze daného nevhodně splněného úkolu. Správně formulovanou pozitivní kritikou můžeme předejít vzniku konfliktu.

Pokud chceme použít pozitivní kritiku, měli bychom respektovat několik zásad. Nejprve je potřeba konkrétně sdělit, co bylo vykonáno špatně, případně uvést pocity, jaké v nás tento problém vzbuzuje. Poté by mělo dojít k návrhům možností, jak lze problém či situaci vyřešit. Při sdělování kritiky je důležitou součástí projevu předání naděje, že lze neúspěch napravit. Tuto naději člověk ztrácí, pokud kritizující shledává příčinu neúspěchu v člověku samotném a jeho schopnostech, které nelze změnit. Forma, jejímž prostřednictvím kritiku předáváme, je neméně důležitá. Kritika by měla být sdělena osobně a v soukromí. Měli bychom využít svou empatii a pokusit se vycítit, jak naše zpětná vazba na člověka, jemuž je určena, působí.

Kromě schopnosti sdělit kritiku je důležité umět ji i přijímat. Neměla by pro nás být osobním útokem, ale informací, díky níž se můžeme v něčem zdokonalit (Goleman, 2011).

ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Aby se děti naučily řešit problémy, je potřeba jim dát příležitost se s problémovými situacemi vůbec setkat a nesnažit se před nimi děti chránit. To také znamená vložit v ně důvěru, že jsou schopny určité problémy vyřešit samy bez naší pomoci. Dokonce i malé děti dokáží vyřešit náročné problémy, jestliže jim je podáme v konkrétní podobě

prostřednictvím známých pojmů. Každý úspěšně vyřešený problém se pro dítě stává zkušeností, která mu může pomoci při řešení budoucích problémů. S narůstajícími pozitivními zkušenostmi se navíc dítě začne považovat za schopné v oblasti řešení problémů a získá tak v této oblasti potřebné sebevědomí.

Základem pro řešení problémů je naučit dítě vidět rozdíl mezi sebou samým a daným problémem. Je důležité, aby si dítě uvědomovalo, že problém leží mimo něj. Poté je možné nechat ho představit si problém jako útočícího nepřítele, s nímž je třeba bojovat. Dále lze vést dítě k tomu, aby problém pomyslně vyškrtlo ze svého života.

Michael White a David Epstone vytvořili kognitivní přístup, který pojmenovali „vyprávěcí terapie“. Tato metoda pomáhá dětem uvědomit si vzdálenost mezi sebou a svým problémem a zároveň jim ukazuje, že mají kdykoliv možnost sami rozhodnout, jak moc bude jejich problém ovlivňovat jejich život. Stačí si představit svůj život jako knihu s jednotlivými kapitolami. Tyto kapitoly mohou mít různé názvy, například *Jak jsem jel na tábor*, *První den ve škole* atd. Pokud bude mít dítě problém s neustálým strachem, bude mít strach vliv na každou kapitolu jeho života. A je jen na dítěti, jestli chce svou knihu života psát se strachem, nebo bez něj. Ono samo se může kdykoliv rozhodnout svůj strach z knihy odepsat. Velmi užitečnou pomůckou „vyprávěcí terapie“ může být i písemný plán bitvy s problémem (příloha č. 1). Kognitivní terapie si klade za cíl ukázat člověku jiné úhly pohledu na jeho problém. Změna způsobu, jakým člověk na problém pohlíží, ho postupně přivede i ke změně svého citění a chování.

Další možná cesta, jak lépe řešit problémy, je praktikování samomluvy, tedy vnitřního rozhovoru sám se sebou. Lawrence Kohlberg popsal 5 stádií samomluvy, kterými děti v průběhu svého vývoje procházejí. Ne všechny děti ale používají samomluvu k tomu, aby jejím prostřednictvím zvažovaly řešení svého problému. Pokud však děti tomuto způsobu chování naučíme, umožníme jim čerpat mnoho pozitivních účinků, které vedení vnitřního dialogu přináší.

Velkým pomocníkem při rozvíjení této schopnosti u dětí se mohou stát také příběhy. Je možné využít již dostupné knihy a vybrat příběh podobný problému, jež dítě řeší nebo vytvořit vlastní modelový příběh pro konkrétní situaci. Důležité je, abychom zvolili takový námět, který je sice podobný problému dítěte, ale ne totožný. V průběhu čtení mohou děti

pokládat otázky nebo sdílet myšlenky, které je v souvislosti s příběhem napadají. Po dočtení je možné nechat děti vytvořit několik možných variant ukončení příběhu.

S nástupem do školy se děti začínají setkávat s tím, že existují správná a nesprávná řešení problémů a postupně ztrácí svou sebedůvěru v hledání různých způsobů řešení. Abychom u dětí schopnost hledání alternativních řešení posílili, můžeme s nimi hrát hry, jejichž cílem je najít co nejvíce možných řešení. Příklady takových her uvádíme v této kapitole pod názvy *Hra na nápady – předměty*, *Hra na nápady – situace* a *Problémové piškvorky*.

Některé problémy jsou ale náročné a dlouhodobé. Nalézt jejich řešení není snadné, a tak je možné pomoci dítěti získat odstup společným přemýšlením nad momenty, kdy ho tento problém netrápí. Většina problémů se totiž nevyskytuje neustále, ale pouze v určitých okamžicích nebo intervalech, ačkoli si to děti často neuvědomují. Pokud jim pomůžeme uvědomit si chvíle, kdy problém „neexistuje“, získají nad ním větší pocit kontroly.

Pokud dětem předáme způsoby, jak řešit problémy, prokážeme jim tím velkou službu především do budoucna, jelikož naučené strategie mohou využívat v průběhu celého svého života bez ohledu na věk (Shapiro, 2004).

K rozvíjení schopnosti řešit problémy může učitel také využít některou z těchto aktivit:

Hra na nápady – předměty

Vyučující vybere libovolný předmět (např. odpadkový koš) a úkolem dětí je vymyslet co nejvíce možných způsobů, jak daný předmět použít (jako koš na prádlo, jako kyblík na pískovišti apod.). (Shapiro, 2004)

Hra na nápady – situace

Princip této hry je stejný jako u hry předchozí. Rozdíl je v tom, že žáci vymýšlí různé způsoby řešení určité situace, např. co dělat, když se dvě děti chtějí dívat ve stejný čas na rozdílné televizní programy a mají pouze jednu televizi nebo jak řešit situaci, když se nějakému dítěti spolužáci ve škole posmívají. Při hře lze využít problémy fiktivní, ale i reálné, s nimiž se děti opravdu potýkají (Shapiro, 2004).

Problémové piškvorky

Ke hře je potřeba předem vytvořit alespoň 20 kartiček s různými problémovými situacemi úměrnými věku dětí. Hra je určena pro dva hráče a začíná tak, že si mladší hráč vytáhne z balíčku problémových situací jednu kartu a přečte problém na ní uvedený. Zamyslí se nad možným řešením tohoto problému a sdělí ho svému spoluhráči. Pokud oba hráči zhodnotí řešení tohoto problému jako účinné, může hráč, který kartu vytáhl, zaznačit na čtverečkovaný papír svůj symbol (křížek nebo kolečko). Poté je na řadě další hráč, jehož úkolem je opět nejprve uvést možné řešení vybraného problému a poté až může zapsat na papír svůj herní symbol. Jedná se tedy o klasické piškvorky s obměnou v tom, že žák může zakreslit „x“ nebo „o“ pouze v případě, když navrhne dobré řešení stanoveného problému. Pokud se mu nepodaří vymyslet řešení, je na řadě další hráč. Při hře mladších dětí může být dospělý v roli rozhodčího a posuzovat vhodná a nevhodná řešení (Shapiro, 2004).

Vyřeš situaci

Vyučující předem vytvoří lístečky s různými problémovými situacemi, s kterými se mohou děti setkat. Na lístečkách mohou být například tyto situace:

- Ztratil jsi peníze, které ti maminka dala na nákup.
- Do školy přišel nový spolužák. Seznam se s ním.

Lístečky učitel přeloží napůl a dá je do krabičky. Děti si sednou na koberec do kroužku, vyučující pustí hudbu a úkolem dětí je předávat si krabičku mezi sebou do té doby, než učitel hudbu zastaví. To dítě, u něž krabička zůstala, si vytáhne jeden lísteček a jeho úkolem je popsat, jak by situaci vyřešilo. Učitel se ho snaží nasměrovat prostřednictvím otázek typu: *Jak se cítíš? Co se ti honí hlavou? Co uděláš dál?* Poté mohou reagovat i ostatní děti. Důležité je každou problémovou situaci uzavřít. Celou aktivitu může vyučující zakončit tím, že se děti zeptá, zda některou z uvedených situací v životě zažily, a jakým způsobem ji případně řešily (Prokešová a Stuchlíková et al., 2005).

Zastávka autobusu

Tato aktivita má dramatické zaměření. Vyučující děti požádá, aby mezi sebou vybraly jednoho žáka, který bude hrát řidiče autobusu. Poté ostatní děti vyzve, aby si představily, že jsou nyní náhodnými lidmi, kteří čekají na autobusové zastávce. Vede je k vytvoření vlastní konkrétní představy o tom, kým jsou a proč na autobus čekají. Pokud si děti nejsou jisty tím, co mají dělat, učitel jim popíše některé konkrétní možnosti: matka čekající na zastávce, aby vyzvedla svého syna ze školy; muž, který jede do práce atd. Samotná aktivita začíná tím, že „řidič autobusu“ zastaví na zastávce, kde čekají cestující (ostatní děti). Autobus je přeplněný a řidič cestujícím oznámí, že je k dispozici pouze jedno volné místo a nastoupit tedy může jen jeden z nich. Každý z cestujících musí obhájit, proč by mělo být poslední místo přiřazeno právě jemu. Učitel žáky povzbuzuje, aby byli při argumentaci co nejvíce kreativní. Dále dětem řekne, že konečné rozhodnutí není na nich, ale na řidiči autobusu. Poté, co řidič rozhodne, vyučující se dětí zeptá na jejich pocity ohledně řidičova výběru. Vyzve je k tomu, aby se zamyslely nad tím, jaký důvod mohly uvést, aby se řidič rozhodl jinak. Nakonec se dětí zeptá, jak se cítily, když věděly, že rozhodnutí může učinit pouze řidič a ne ony (Rogers, 2015).

ROZVOJ SPOLUPRÁCE A BUDOVNÍ DŮVĚRY

Velmi účinný způsob, jak lze děti učit vzájemné spolupráci, jsou kooperativní hry. Jedná se o hry, v nichž nemůže vyhrát či prohrát jednotlivec, ale pouze skupina jako celek. Příkladem kooperativní hry je níže uvedená hra *O kousek blíž* (Shapiro, 2004).

K rozvoji spolupráce dítěte s ostatními a k posilování důvěry ve skupině slouží například tyto aktivity:

Vedení slepého

Pro tuto hru je potřeba, aby žáci vytvořili dvojice. Jeden z dvojice si zaváže oči a stává se „slepce“. Úkolem druhého žáka je vést „slepého“ spolužáka po třídě s co největší opatrností a vyhýbat se překážkám v podobě nábytku. Poté si žáci mezi sebou role vymění. Tato hra buduje mezi spolužáky hlubší důvěru (Shapiro, 2004).

O kousek blíž

Ke hře jsou potřeba tenisové míčky, z nichž jeden musí být barevně odlišen a malá krabice. Krabici položíme na zem a ve vhodné vzdálenosti od ní naznačíme startovní čáru. První dítě si vezme barevně odlišený míček, stoupne si na startovní čáru a snaží se míček hodit co nejbližší krabici. Poté se ostatní děti jedno po druhém střídají a snaží se obyčejnými tenisovými míčky srazit barevný tenisový míček a nasměrovat jej tak, aby se dotkl krabice. Jestliže se dětem podaří dostat barevný míček ke krabici, stávají se vítězi (Shapiro, 2004).

Kopaná ve dvojicích

Děti utvoří dvojice. Vyučující přiváže pravou nohu jednoho žáka z dvojice k levé noze druhého žáka. Mezi kotníky obou dětí vloží houbičku a nohy sváže v úrovni kotníků pevnou látkou. Úkolem každé dvojice je kopnout míč do brány dříve, než vyprší stanovený časový limit (3 min). Obtížnost hry lze zvýšit použitím menšího míče nebo zmenšením brány, např. položením krabice na bok (Smith, 1996).

Hádej, co to je

Vyučující připraví soubor předmětů s různými povrchy, např. peříčko, hedvábí, brusný papír, kožešina, zmuchlaný papír, guma apod. Děti utvoří dvojice. Jeden žák z dvojice si zaváže oči. Druhý žák vezme libovolný předmět a jemně se jím dotkne obličeje svého spolužáka. Úkolem žáka se zavřenýma očima je rozpoznat, o jaký předmět/materiál se jedná. Po vyzkoušení čtyř předmětů si žáci vymění role. Důležité je zdůraznit nezbytnost jemného chování (Smith, 1996).

Obrázkové čtverce

Učitel si předem připraví libovolný obrázek ve velkém formátu, který si rozstříhá na čtverce, jejichž počet musí odpovídat počtu dětí ve třídě. Dále si připraví čtvrtky papíru ve velikosti obrázkových čtverců a jeden velký výkres, na který čtverce rozděleného obrázku vyznačí. Dětem ve třídě nejprve ukáže celý obrázek, který je poskládaný na velkém výkresu

s vyznačenými čtverci a poté je nechá, aby si každé vybralo jednu část obrázku a na výkres pod ní se do čtverce podepsalo. Každé dítě také obdrží prázdnou čtvrtku. Úkolem dětí je namalovat na čtvrtku vybranou část obrázku. Až všechny děti svou práci dokončí, nalepí svou čtvrtku do podepsaného čtverce. Takto vznikne reprodukce původního obrázku, na níž se podílely všechny děti ve třídě. Vyučující práci dětí vystaví spolu s originálem a celý proces tvorby s dětmi vyhodnotí (Rogers, 2015).

UMĚNÍ NASLOUCHAT

V emoční komunikaci je mnohdy důležitější být dobrým posluchačem než dobrým mluvčím. Jedná se o dovednost, která je důležitá jak v intimních vztazích, tak i v těch profesních (Shapiro, 2004).

Chceme-li děti naučit vzájemně si naslouchat, je třeba, aby zvládaly schopnost empatie. Při naslouchání je důležité dokázat odsunout svoje city do pozadí, abychom byli schopni vnímat city druhého člověka (Goleman, 2011).

Abychom dovednost vzájemného naslouchání u žáků podpořili, můžeme s nimi realizovat následující aktivitu:

Hosté na večítku

Žáci utvoří dvojice. Každý žák v duchu pouvažuje nad tím, jakou pravdivou skutečnost by o sobě rád sdělil. Může se jednat například o koníček, kterému se věnuje. Vyučující žákům řekne, aby si nyní představili, že jsou na večítku a nikoho na něm neznají. Poté se žáci ve dvojici vzájemně představí. Kromě jména dodají i onu libovolnou skutečnost, kterou chtějí uvést. Poté chodí ve dvojicích po třídě a žáci si navzájem představují své partnery.

Ukázka:

„Tohle je Marie a ráda plave.“

„Ahoj Marie, já jsem Jan a tohle je Robert. Umí moc pěkně kreslit komiksy.“

(Plummer, 2018, s. 72)

OPTIMISTICKÝ POHLED

Shapiro (2004, s.81) definuje optimismus jako „*návyk na pozitivní myšlení*“. Rozdíl mezi optimistou a pesimistou tkví v jejich pohledu na příčiny událostí. Podle optimisty jsou příčiny pozitivních událostí trvalé, což vysvětluje, že se šťastné události budou i nadále opakovat. Optimista zároveň věří, že on sám má vliv na výsledky různých situací, které ho v životě potkají. Špatné události vnímá optimista jako dočasné. Podle pesimisty jsou špatné události věčné a radostné události pouze dočasné. Výsledky více než tisíce studií prokázaly, že optimismus je účinným lékem na depresi. Optimističtí lidé jsou fyzicky zdravější než pesimisté a dosahují i lepších studijních a profesních výsledků. Výhodou je, že optimismus se dá stejně jako jiné emoční dovednosti naučit. Stačí změnit vzorce svého myšlení (Shapiro, 2004).

Jedním z návodů, jak u dětí podporovat optimistický pohled, je, snažit se jít vlastním příkladem a vést k optimismu i rodiče dětí, jelikož děti přejímají vzory chování právě od nich. Dále je vhodné zamyslet se nad tím, jaký způsob kritiky používáme. Vhodná je optimistická kritika, která byla popsána výše. Optimismu se děti učí řešením úkolů přiměřených jejich věku a schopnostem (Shapiro, 2004).

Pro učení dětí optimistickému myšlení lze využít některou z níže uvedených aktivit:

Myšlenkový ping-pong

Myšlenkový ping-pong je kooperativní hra pro tři hráče. Děti si sednou vedle sebe na koberec nebo židličky. Jeden z hráčů sedící po pravici nebo levici prostředního hráče obdrží kartičku se znaménkem plus, druhý hráč obdrží kartičku se znaménkem minus. Motivací ke hře nám může být obvyklá filmová scéna, kdy se hlavní hrdina rozhoduje pro řešení nějaké situace a na jednom jeho rameni sedí anděl (hráč s kartičkou plus), který vymýšlí dobrá a pozitivní řešení, na druhém rameni sedí ďábel (hráč s kartičkou minus) jako strůjce špatných rozhodnutí. Hru začíná prostřední hráč tím, že sdělí svým dvěma spoluhráčům libovolný problém, kterým se trápí. Hráč s kartičkou minus má za úkol najít na sděleném problému něco negativního. Dále je na řadě hráč s kartičkou plus, jehož úkolem je s negativním tvrzením svého spoluhráče polemizovat. Tento hráč nemusí uvést zcela pozitivní výrok, důležité však je, aby byl dostatečně určitý a uskutečnitelný. Hráči se

v pesimistickém a optimistickém pohledu na situaci střídají. Jedno kolo hry by mělo trvat přibližně 5 minut. Hráč sedící uprostřed zapisuje všechny komentáře svých spoluhráčů a na konci hry zakroužkuje optimistické odpovědi, které jsou při řešení daného problému účinné a uskutečnitelné. Poté se děti ve svých rolích vystřídají. Celá hra by měla trvat asi 20 minut. Všichni žáci se stanou vítězi, pokud se jim za dobu hry podaří nalézt 30 realistických a pozitivních tvrzení.

Ukázka hry:

Tvrzení: „*Nejde mi přírodopis*“.

Negativní poznámka: „Nejde ti přírodopis? Tak co by ses snažil?“

Pozitivní poznámka: „Když se budeš víc učit nebo si vezmeš někoho na doučování, můžeš se zlepšit.“

Negativní poznámka: „Přírodopis je nuda a učebnice jsou moc složité.“

Pozitivní poznámka: „Můžeš si najít učebnici, která bude podávat látku zajímavějším způsobem, nebo možná i počítačový program, který ti ji vysvětlí. Můžeš požádat o pomoc někoho, kdo ji dobře zná a zároveň je dobrý učitel.“ (Shapiro, 2004, s. 89-90)

Kniha pozitivních zážitků

Pro realizaci této aktivity je potřeba založit si speciální sešit, který žáci nazvou „Kniha pozitivních zážitků“. Děti do svého sešitu průběžně zaznamenávají různé příjemné zážitky a zkušenosti, které mohou doplnit vlastními ilustracemi nebo fotografiemi. Tento deník může sloužit k připomínání někdy již zapomenutých zážitků, ale také k zaměření pozornosti na pozitivní situace (Loja, 2019).

Špatné a dobré zprávy

Jeden z žáků řekne libovolnou špatnou zprávu. Úkolem dalšího žáka je najít či vymyslet na předchozím negativním sdělení cokoliv pozitivního. Třetí žák opět začíná špatnou zprávou,

na niž reaguje čtvrtý žák opět něčím pozitivním. Takto hra pokračuje, než se vystřídají všechny děti.

Ukázka: „Špatná zpráva je, že jsme dostali domácí úkol navíc... ale dobrá zpráva je, že se dneska nejde do školy... Špatná zpráva je, že zmrzlina v zábavním parku stojí 15 korun... ale dobrá zpráva je, že každá čtvrtá je zadarmo.“ (Plummer, 2013)

4.1.3 Způsoby rozvoje sebmotivace u dětí

Pokud je dítě svým okolím přesvědčováno, že je jako žák průměrné, bude usilovat o průměrné výkony, ačkoli mohou být jeho skutečné schopnosti lepší. Pedagog by proto měl dát dětem příležitost uspět a vést je k tomu, aby úspěch očekávaly. To však neznamena, že by vyučující měl žákům předkládat pouze jednoduché úkoly, ani že by je měl chválit a odměňovat, pokud tomu výsledek jejich práce neodpovídá. Pokud se žáci setkají s neúspěchem, mělo by jim být ukázáno, jak ses s ním vyrovnat, překonat ho nebo jej přijmout. Děti se také potřebují naučit vytrvalosti, aby byly schopny určitou činnost dokončit, i když je práce přestane bavit nebo jim nejde tak dobře.

Ve škole může učitel ovlivnit sebmotivaci dítěte tím, že mu dá příležitost podílet se na hodnocení své vlastní práce. Žák tak získá pocit, že má své školní výsledky pod kontrolou, což jej může vést k větší sebmotivaci. Velmi důležité je dětem vysvětlit, že známky jim podávají zpětnou vazbu o úspěšnosti jejich vykonané práce, ale nijak nesouvisí s jejich vlastní hodnotou či charakterem (Prokešová a Stuchlíková et al., 2005).

Shapiro (2004, s. 171) popisuje ve své knize několik pravidel, které by měli dospělí dodržovat, aby postavili dobré základy sebmotivace dítěte.

1. „Je třeba dítě učit, aby očekávalo úspěch.“
2. „Je třeba dítěti poskytovat příležitost, aby ovládalo svůj svět.“
3. „Je třeba usilovat, aby vzdělání bylo důležitou součástí zájmů dítěte a jeho stylu učení.“
4. „Je třeba učit dítě, aby chápalo hodnotu vytrvalého úsilí.“
5. „Je třeba dítě učit, jak je důležité, aby čelilo neúspěchu a snažilo se ho překonat.“

Podle psychologa Howarda Gardnera je nejlepší cestou k vnitřnímu motivování dětí stav proudění známý také pod názvem *flow*. Pokud dítě při určité činnosti zakusí stav proudění, stane se pro něj tato činnost zdrojem radosti. Z tohoto důvodu by bylo velmi užitečné vést děti k navození stavu *flow* při vzdělávání.

Při stavu proudění dochází k naprostému zapojení emocí do určité činnosti. Lidé, kteří tímto stavem prochází, zažívají obvykle silný pocit radosti. Jsou plně soustředěni na aktivitu, kterou vykonávají. V tomto stavu se lidé dotýkají úplného vrcholu svých schopností, ačkoli o úspěch neusilují, neboť je pro ně odměnou činnost samotná. Z pohledu okolí se může zdát, že je pro daného člověka vykonávání dané činnosti zcela jednoduché a přirozené. A při nahlédnutí do mozku člověka ve stavu *flow* tomu tak opravdu je, jelikož jeho mozek je při vykonávání náročného úkolu zcela „klidný“ a „chladný“. Dochází ke spotřebě jen malého množství psychické energie. Goleman popisuje schopnost dosáhnout stavu proudění jako „nejvyšší vyjádření emoční inteligence“ (Goleman, 2011, s. 89).

Do stavu *flow* se lze dostat pomocí několika způsobů. Jednou z možností je, plně se koncentrovat na vykonávanou činnost. Tento způsob vyžaduje velkou sebekázeň. Další možnost, jak vstoupit do stavu *flow*, je zvolit činnost, kterou velmi dobře známe a jejíž vykonávání zaměstnává všechny naše schopnosti. Pokud je pro nás činnost příliš snadná, začneme se brzy nudit, jestliže je naopak až moc obtížná, můžeme propadnout úzkosti.

Touha po opětovném dosahování tohoto stavu je pro nás částečnou motivací k vykonávání různých činností, např. hry na hudební nástroj, tance apod. Žáci, kteří se dokážou dostat do stavu *flow*, dosahují při vzdělávání lepších výsledků a proces učení jim přináší uspokojení. Pro dítě je snazší vstoupit do stavu *flow* prostřednictvím aktivity, v níž vyniká. Pro některé děti to může být už zmiňovaná hudba či tanec nebo třeba matematika (Goleman, 2011).

4.1.4 Emoční výuka ve škole

V předmluvě k desátému výročí vydání Golemanovy *Emoční inteligence* sní autor o tom, že by v budoucnosti mohla být emoční výchova ve školách běžnou součástí vzdělávání. Došlo by k rozšíření úlohy školy a částečně tedy k návratu do historie. Emoční vývoj dětí by tak nezůstal ponechán náhodě, jako tomu dnes v některých případech je. Velkým pozitivem je, že kromě zlepšení emočních dovedností dětí by s sebou tato výuka mohla přinést i zlepšení jejich školních výsledků.

Emoční výchovy by se měly účastnit všechny děti, tedy ne pouze ty „problémové“. Její obsah se musí přizpůsobovat věku dětí, jak bylo již uvedeno v kapitole 3. V opačném případě nebude výuka příliš účinná. Pro učitele je tedy nezbytné znát emoční vývoj dítěte příslušného věku, aby věděl, kdy lze různé emoční dovednosti u dětí rozvíjet. Ačkoli je výuka emoční inteligence často spojována s malými soukromými školami, její realizace je možná i na běžných státních školách, kde je obvykle tato výuka nejvíce potřeba. Není nutné koncipovat výuku emočních dovedností jako samostatný předmět, jelikož její obsah lze zařadit do osnov již existujících předmětů.

Příležitostí pro výuku emoční inteligence se mohou stát i různé kázeňské problémy, které se u žáků vyskytují. V okamžiku, kdy dítě zlobí, má učitel obrovský potenciál předat dítěti prostřednictvím vlastní reakce chybějící emoční dovednosti (Goleman, 2011; Shapiro, 2004).

4.1.5 Role učitele při vedení žáků emoční výukou

To nejdůležitější, co by si měl učitel uvědomit, je, že jeho chování k žákům je každodenní lekcí emoční výuky, a to buď v pozitivním či negativním směru. Goleman (2011, s. 252) ve své knize uvádí: *„Neexistuje snad žádný jiný předmět, ve kterém je kvalita pedagoga tak rozhodující.“*

Základním předpokladem pedagoga k vedení emoční výuky je jeho schopnost mluvit o citech. Ne pro všechny učitele je hovoření o emocích příjemné, a tak mnohé programy emoční inteligence obsahují nejprve školení učitelů v této oblasti. Smutnou realitou je, že učitelé obvykle nejsou na výuku emočního učení připravováni při svém pedagogickém vzdělávání na vysoké škole (Goleman, 2011).

Pedagog by měl být schopen spoluvytvářet příznivé klima k rozvoji emocionálních dovedností. Pro žáky by měl být zdrojem psychické podpory. Z osobnostních vlastností je klíčová vnímavost, citlivost, ale i akceptování odlišností, které se u dětí v oblasti prožívání a chování projevují. Důležitá je také znalost metod rozvoje emocionálního učení a dostatek tvořivosti k začlenění těchto metod do výuky (Prokešová, Stuchlíková et al., 2005).

Při řešení hádek a konfliktů by měl učitel zpočátku zaujmout roli prostředníka, který hádku „moderuje“. V napjatých situacích je nejen pro žáky, ale mnohdy i pro dospělé obtížné

zachovat chladnou hlavu a zamyslet se nad nově naučenými způsoby řešení konfliktů. Právě z toho důvodu je dobré, pokud je u hádky přítomen prostředník, který žáky vede k tomu, aby se zamysleli nad tím, co cítí a dokázali to bez posměšků či urážek sdělit jeden druhému a vzájemně si přitom naslouchali. Prostředník postupně zaujímá názory všech členů konfliktu, ovšem velmi důležité je, aby byl prostředník nestranný. Poté sami žáci opakují, co bylo v průběhu řečeno, aby bylo zcela jasné, že si mezi sebou vzájemně naslouchali a pochopili emoce druhého. Následuje hledání společného řešení. Prostředníkem se může také postupně stát i některý z žáků. Žáci jsou obvykle v roli urovnávačů sporů svých vrstevníků úspěšnější než dospělí (Goleman, 2011; Shapiro, 2004).

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 Cíle a výzkumné otázky

5.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zmapovat, jak učitelé 1. stupně základní školy vnímají a realizují práci s emocemi u svých žáků a rozvoj jejich emoční inteligence.

Prvním dílčím cílem bylo zjistit, jaký postoj zaujímají učitelé k tématu důležitosti emočního rozvoje žáků a odpovědnosti za něj.

Druhým dílčím cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké konkrétní emoční dovednosti se snaží učitelé u svých žáků rozvíjet.

Třetím dílčím cílem bylo zmapovat konkrétní metody, formy výuky, aktivity a pomůcky, které učitelé využívají pro implementaci emočního rozvoje do výuky.

Čtvrtým dílčím cílem bylo zjistit, zda se učitelé domnívají, že jejich působení v oblasti rozvoje emočních dovedností u žáků má pozitivní vliv na jejich chování a školní výsledky.

5.2 Výzkumné otázky

Na základě vytyčených cílů byly stanoveny následující výzkumné otázky:

VO1: Považují učitelé za důležité vést děti k pochopení vlastních emocí a práci s nimi?

VO2: Je podle učitelů rozvoj emoční inteligence dětí úlohou školy?

VO3: Jaké konkrétní emoční dovednosti se učitelé 1. stupně ZŠ snaží u svých žáků rozvíjet?

VO4: Jaké konkrétní metody, formy výuky, aktivity a pomůcky učitelé využívají k práci s emocemi a emočnímu rozvoji žáků?

VO5: Všímají si učitelé u svých žáků, že má rozvoj jejich emočních dovedností pozitivní vliv na jejich chování a školní výsledky?

6 Metodologie výzkumu

V této kapitole blíže rozebereme zvolený typ výzkumu, jeho průběh, následné zpracování získaných dat a jejich analýzu.

6.1 Kvalitativní výzkum

Pro naše výzkumné šetření jsme zvolili kvalitativní přístup, který se v této kapitole pokusíme blíže specifikovat. Autoři, kteří kvalitativní přístup ve svých dílech charakterizují, zaujmají k této problematice různá stanoviska, což vede ke vzniku různorodých pojetí. Dle Miovského (2006) tedy není jednoduché přesně vytyčit hranice kvalitativního přístupu. S tímtež se ztotožňuje i Hendl (2008), který tvrdí, že kvalitativní přístup je možné definovat různými způsoby, neexistuje tedy pouze jediné správné vymezení. Miovský (2006) dále popisuje, že rozdělení přístupů na kvantitativní a kvalitativní není zcela vhodné, jelikož je tímto stavíme do oddělených oblastí a vzniká tak nesprávná iluze dvou různých metodologií. Proto je v psychologii toto rozdělení vnímáno jako čistě didaktické. Následující charakteristiku kvalitativního přístupu tedy podáme obecněji a s vědomím toho, že mnohdy není možné od sebe kvalitativní a kvantitativní přístup striktně oddělit.

Kvalitativní přístup je často využíván nejen u výzkumu univerzálních jevů, ale i u jevů jedinečných a neopakovatelných. Je tedy často aplikován v oblastech, na něž jsou pohledy a názory lidí různorodé. Využívá principu kontextuálnosti, neboť psychologie je věda, která nemá mnoho univerzálně platných pravidel a v mnoha případech je nezbytné brát v potaz daný kontext. Zkoumaný jev se v průběhu času vyvíjí a je nutné si tuto jeho procesualnost a dynamiku při realizaci kvalitativního výzkumu připustit. Sledováním dynamického vývoje určitého jevu můžeme vypožorovat, jaké faktory měly na vývoj tohoto jevu v průběhu času vliv a jakým způsobem se tyto vlivy na daném jevu promítly. Zkoumaný proces je také ovlivněn činností výzkumníka, stejně tak lze ale tvrdit, že výzkumník je ovlivněn zkoumaným procesem. Není potřeba vyvíjet snahu o eliminaci tohoto oboustranného vlivu, spíše je vhodné věnovat vzájemnému ovlivňování pozornost a pokusit se stanovit, jak toto ovlivňování působí na zkoumaný jev a jakým způsobem jej dostává do pozice, v níž již není předmětem výzkumu. Tuto popsanou vlastnost kvalitativního přístupu, kdy na sebe výzkumník a zkoumaný proces vzájemně působí, nazýváme reflexivitou.

Miovský (2006, s. 17) dále uvádí: „Kvalitativní přístup v psychologických vědách je přístupem, který pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod.“

Metody získávání dat u kvalitativního výzkumu jsou poměrně málo standardizované. Pro naše výzkumné šetření jsme zvolily metodu polostrukturovaného interview, kterou blíže představíme v následující podkapitole (Hendl, 2008).

6.1.1 Polostrukturovaný rozhovor

Při přípravě polostrukturovaného rozhovoru si tazatel vytváří schéma okruhů a otázek, na něž se bude svých respondentů ptát. Ačkoli je toto schéma závazné, není při realizaci rozhovoru vždy nutné dodržet pořadí otázek ani jejich přesné formulace. Důležité je však položit respondentovi všechny otázky, které tvoří tzv. jádro rozhovoru. Jedná se o nezbytné minimum otázek, které musí při rozhovoru zaznít. Tazatel se dále může respondentů doptávat na doplňující otázky, aby si tak ověřil, že jejich odpovědím skutečně porozuměl. Doplňující otázky mohou být také položeny pro smysluplné rozšíření tématu nebo třeba pro vytvoření optimální atmosféry. Prostředí, v němž rozhovor probíhá, může být různorodé, záleží na povaze celého výzkumného šetření a jeho cílech. Při realizaci rozhovoru může tazatel využívat mnoha pomůcek. Může se jednat například o záznamový arch k zapisování informací o respondentovi nebo o osnovu celého rozhovoru, která tazateli slouží k přehledu o tom, jaké otázky již účastníkovi rozhovoru položil a jaká témata je ještě potřeba probrat. Využití těchto i jiných pomůcek záleží na možnostech a potřebách výzkumníka (Miovský, 2006).

Polostrukturovaný rozhovor je pravděpodobně nejvyužívanější formou rozhovoru, a to proto, že využívá výhody nestrukturovaného a plně strukturovaného rozhovoru a současně eliminuje jejich nevýhody. Miovský (2006) konstatuje, že právě díky možnému využití prvků obou zmíněných typů rozhovoru (nestrukturovaného a plně strukturovaného) je polostrukturovaný rozhovor vhodnou metodou získávání dat velkého množství výzkumných prací na poli kvalitativního výzkumu.

6.2 Průběh výzkumu

Pro naše výzkumné šetření jsme se snažili vybrat reprezentativní vzorek respondentů, což v tomto případě znamenalo oslovit vyučující různých tříd 1. stupně základních škol, učitele pracující na městských školách, ale i na menších vesnických školách, začínající učitele, i ty s dlouholetou praxí v oboru. Respondenti našeho výzkumného šetření byly osloveni prostřednictvím svých pracovních emailových adres, které jsou zveřejněny na webových stránkách příslušných základních škol. Skrze email byli respondenti seznámeni s tématem rozhovoru a jeho předpokládanou délkou. Všichni účastníci rozhovoru byli zaměstnanci plnoorganizovaných státních základních škol, proto i rozhovory probíhaly tamtéž. Jedenáct rozhovorů bylo vedeno ve třídách základních škol, jeden rozhovor proběhl v kabinetě. Všechny rozhovory byly tedy realizovány formou osobního setkání, v místnosti byli vždy přítomni pouze respondent a tazatel. Před započítím rozhovoru byli všichni účastníci seznámeni s tím, jak bude se získanými daty naloženo, byli ujištěni o zachování anonymity a požádáni o písemný souhlas s nahráváním rozhovoru. Rozhovor byl nahráván na telefon Xiaomi Mi A2 prostřednictvím aplikace MP3 recorder. Otázky byly pokládány dle schématu, při některých rozhovorech však došlo k tomu, že respondent svou odpovědí současně zodpověděl i jinou otázku, v tomto případě tedy bylo pořadí otázek přizpůsobeno směru rozhovoru. Sběr dat byl zahájen 11.2.2022, poslední rozhovor proběhl dne 17.3.2022. Celková délka všech nahrávek čítala 434 minut a 2 sekundy. Nejkratší rozhovor trval 16 minut, a to z toho důvodu, že paní učitelka musela odejít na neplánovanou, důležitou poradu, proto musel být rozhovor ukončen před zodpovězením všech otázek. Nejdelší rozhovor probíhal 58 minut a průměrná délka jednoho rozhovoru byla přibližně 36 minut.

6.3 Výzkumný soubor

Pro naše výzkumné šetření byla zvolena nepravděpodobnostní metoda výběru výzkumného souboru, konkrétně se jednalo o metodu záměrného výběru. Miovský (2006) uvádí, že tato metoda je při realizaci kvalitativního výzkumu jednou z nejpoužívanějších. Spočívá v cíleném výběru respondentů, kteří splňují určitý požadavek. Tento požadavek či vlastnost je nezbytným kritériem výběru. Pro výzkum jsou tedy vybráni respondenti, kteří zvolenému kritériu vyhovují a zároveň jsou ochotni se výzkumu účastnit.

V našem výzkumném šetření bylo kritériem pro výběr výzkumného souboru zaměstnání na pozici učitele 1. stupně základní školy. Oslovila jsem respondenty ze základních škol v okolí svého bydliště. Snažila jsem se o to, aby v našem výzkumném souboru byl alespoň jeden vyučující z každého ročníku prvního stupně základní školy, což se mi nakonec podařilo. Také jsem považovala za důležité oslovit učitele, kteří tuto práci vykonávají již několik desítek let, ale i mladé začínající učitele.

Výzkumný soubor tvořilo 12 učitelek 1. stupně základních škol. Jednalo se o vyučující ze sedmi různých základních škol situovaných v pěti obcích jihomoravského kraje. Všechny respondenty byly ženy, bohužel se mi pro rozhovor nepodařilo nalézt vhodného respondenta mužského pohlaví. Čtyři respondenty vyučovaly v 1. třídě ZŠ, tři respondenty ve 2. třídě, tři v 5. třídě, jedna ve 3. a jedna ve 4. třídě.

Tabulka č. 1 – *Charakteristika sledovaného souboru respondentů*

Respondent	Věk	Délka praxe v letech	Třída
Respondent U1	59	30	1.
Respondent U2	28	4	2.
Respondent U3	49	20	3.
Respondent U4	26	1,5	5.
Respondent U5	63	30	2.
Respondent U6	30	4	1.
Respondent U7	59	39	1.
Respondent U8	56	31	5.
Respondent U9	25	2	5.
Respondent U10	34	4	4.
Respondent U11	59	35	2.
Respondent U12	26	1,5	1.

6.4 Metody zpracování dat

Fixovaná data rozhovorů byla přepsána do textové podoby. Několik prvních rozhovorů bylo přepsáno ručně, poté jsem zkoušela využít překlad hlasového zadání na Google překladači. Tento způsob nebyl příliš efektivní, proto jsem hledala další možnosti. Jeden rozhovor byl přepsán pomocí aplikace *Okamžitý přepis* na zařízení Samsung Galaxy S21, pro transkripci pěti rozhovorů jsem využila aplikaci *Okamžitý přepis a oznámení*, která je dostupná pro systém Android. Každý rozhovor jsem si přehrála nejméně dvakrát, abych zaznamenala i mimoslovní projevy respondentů či nedokončené výpovědi. Jednalo se tedy o komentovanou transkripci. Dále byla provedena redukce prvního řádu, ta spočívala ve vynechání slovní vaty a výrazů, které nepřinášely podstatné informace. Tato fáze byla důležitá pro následnou snazší analýzu získaných dat.

6.5 Analýza dat

Analýza kvalitativních dat zahrnuje následující fáze: kódování, archivaci kódovaných dat, propojování dat, komentování a doplňování dat, vyvozování závěrů a verifikaci, budování teorie a grafické mapování.

Získaná data byla analyzována metodou vytváření trsů, metodou zachycení vzorců a metodou kontrastů a srovnávání.

Metoda vytváření trsů znamená, že data byla upořádána do skupin na základě podobnosti. Tyto skupiny jsou nazývány trsy.

Metoda zachycení vzorců představuje vyhledávání opakujících se vzorců a principů.

Metoda kontrastů a srovnávání je využívána v případech, kdy je nutné odlišit od sebe dvě kategorie, které mají mnoho společných prvků, ale zároveň je potřebné uvést rozdíly mezi nimi (Miovský, 2006).

Pro získání výsledků byla použita metoda zakotvené teorie. Tato metoda spočívá v abstraktním uchopení zkoumané problematiky, tedy vytvoření teorie podložené daty, která nám umožní lépe pochopit zkoumaný jev a porozumět mu. Při použití metody zakotvené teorie využíváme nejčastěji data získaná z polostrukturovaného interview nebo pozorování. Analýza získaných dat se skládá ze tří základních fází. První fází je tvorba

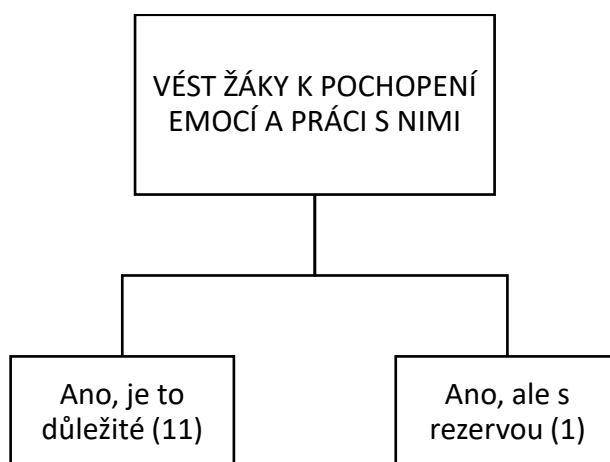
konceptů, jejímž cílem je na základě získaných dat formulovat pojmy, které vyjadřují esenci vyslovených myšlenek, zkušeností. Následuje fáze druhá, a to hledání a pojmenovávání vztahů mezi jednotlivými koncepty. V obou zmíněných fázích je nutno vycházet ze získaných dat, není možné hledat souvislosti pouze dle vlastních úvah. V poslední fázi je třeba zacílit svou pozornost na celek a na jeho základě vytvořit hlavní koncept, který dále propojujeme s ostatními koncepty a vytváříme tak výslednou podobu teorie (Řiháček, Hytych, 2013).

7 Výsledky

7.1. Výsledky k výzkumným otázkám

VO1: Považují učitelé za důležité vést děti k pochopení vlastních emocí a práci s nimi?

Diagram č. 1 – *Považujete za důležité vést děti k pochopení vlastních emocí a práci s nimi?*



Jedenáct respondentek se shodlo na tom, že vést děti k porozumění jejich emocím a práci s nimi, je důležité. Žádná z těchto respondentek o své odpovědi nepochybovala, jejich reakce byly rozhodné a sebejisté:

U1: „*Velmi.*“

U4: „*Určitě si myslím, že je to důležité.*“

U7: „*Zaručeně. Je potřeba, aby se je učily i ovládat, pracovat s nimi.*“

Některé respondentky považovaly to, že žáci pochopí své emoce a naučí se s nimi pracovat, za předpoklad k něčemu jinému:

U8: „*... pokud oni neví, co se v nich děje, proč oni takto reagují, jak se co děje, co v nich co vyvolává, tak nikdy nezvládnou to svoje chování.*“

U9: „...protože na to navazuje práce ve vyučování. Takže když dokáže zvládat samo sebe, má předpoklad, že budeme dobře pracovat.“

U12: „... protože pak můžou pochopit to, co se děje i v těch ostatních a navzájem si vyjít vstříc, tolerovat jeden druhého. A na tom spočívá i gró kolektivu, že ti lidi se... pochopí jak sami sebe, tak navzájem.“

Z odpovědí respondentek U11 a U12 můžeme usuzovat, že toto téma zajímá také některé rodiče:

U11: „...ale když jsem začínala a neměla jsem děti, já jsem byla zmatená. Mě se rodiče ptali na třídních schůzkách úplně na jiné věci než... Já jsem jim chtěla vykládat jedničky, dvojky a oni se mě ptali: ‚Mají kamaráda?‘ a tak dál. Já jsem nechápala proč. Až moje holky šly do školy, říkám: Vždyť to je ono. Vždyť známky já vidím, ale je v té škole spokojená?“

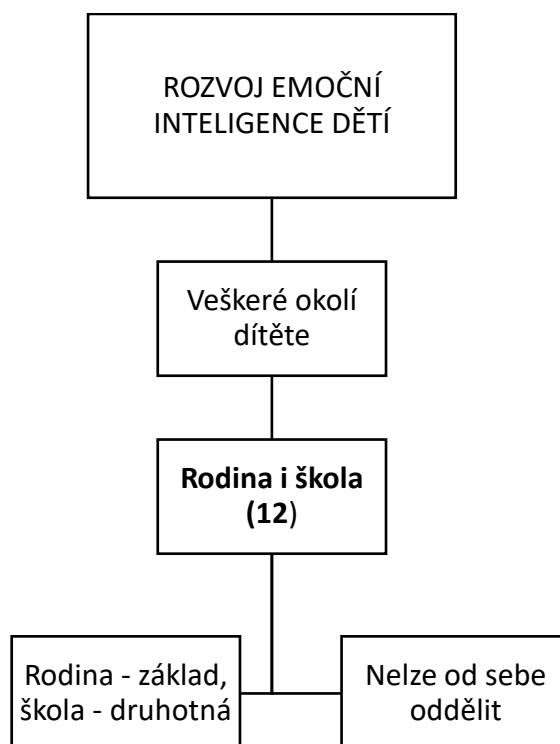
U12: „... bavili jsme se třeba i s některýma maminkama na toto téma...“

Respondentka U5 se svou odpovědí odlišovala od zbylých jedenácti, které bez váhání odpověděly, že považují za důležité vést žáky k pochopení jejich emocí. V odpovědi zmiňované respondentky nebyla použita slova jako *určitě*, *ano*, *zaručeně*, *velmi*, která zazněla v prvních větách odpovědí ostatních respondentek. Přesto však lze z odpovědi respondentky U5 vyvodit, že jí emoce žáků lhostejné nejsou, pouze považuje za důležité zohlednit časové hledisko: „...musíte to brát v úvahu... ale v jednu chvíli to musíte useknout, jinak byste nic jiné nedělala, jenom řešila něčí emoce. Takže emoce jo, ale musíte už cítit, že už jste udělala hodně a dost.“

VO2: Je podle učitelů rozvoj emoční inteligence dětí úlohou školy?

Tato otázka byla položena, abychom zjistili, zda učitelé považují rozvoj emoční inteligence dětí za úkol školy, tedy za svou vlastní odpovědnost, či nikoli.

Diagram č. 2 – Je podle vás rozvoj emoční inteligence dětí úlohou školy?



Všech dvanáct respondentek se shodlo na tom, že na emočním rozvoji dítěte by se měla podílet rodina žáka, ale i škola. Odpovědi se lišily především v míře, kterou respondentky přikládaly jednotlivým činitelům.

Respondentka U1 uvedla: „*Já si myslím, že se tam musí podílet všichni, kdo s tím dítětem přijdou do styku.*“ Z její odpovědi tedy můžeme vyvodit, že kromě školy a rodiny by se měly do rozvoje emoční inteligence dětí zapojovat například i osoby, které vedou zájmovou činnost pro žáky.

Pro dvě respondentky jsou škola a rodina dva provázaní činitelé, popsaly je slovním spojením „spojené nádoby“:

U7: *„Ono je to hrozně spojené. To jsou takové spojené nádoby, protože když vám bude fungovat v rodině tady to zázemí emoční a ty city a takové na dobré úrovni, tak potom v té škole z toho těžíme. (...) Takže rodina – škola, to jde ruku v ruce.“*

U8: *„Určitě je to spojené, je to spojená nádoba.“*

Dvě dotázané odpověděly, že by se měla na rozvoji emoční inteligence dětí podílet primárně rodina, škola by měla mít úlohu druhotnou:

U12: *„Asi takový ideální stav je, že tady tu emocionální inteligenci ty děti čerpají samozřejmě jak ve škole, tak i doma, ale není to gró až tolik té školy...“*

Čtyři respondentky se dotkly tématu různé míry emočního rozvoje v rodinách žáků:

U3: *„... ale zase vemte si, z jakých rodin ty děti jsou. Ne každému to ta rodina může poskytnout a poskytnout.“*

U4: *„... je potřeba se tomu víc věnovat i ve škole, nejenom doma, protože...oni o takových věcech nemluví.“*

U9: *„Bylo by to optimální, kdyby měly velký základ z té rodiny a my měli na co navazovat.“*

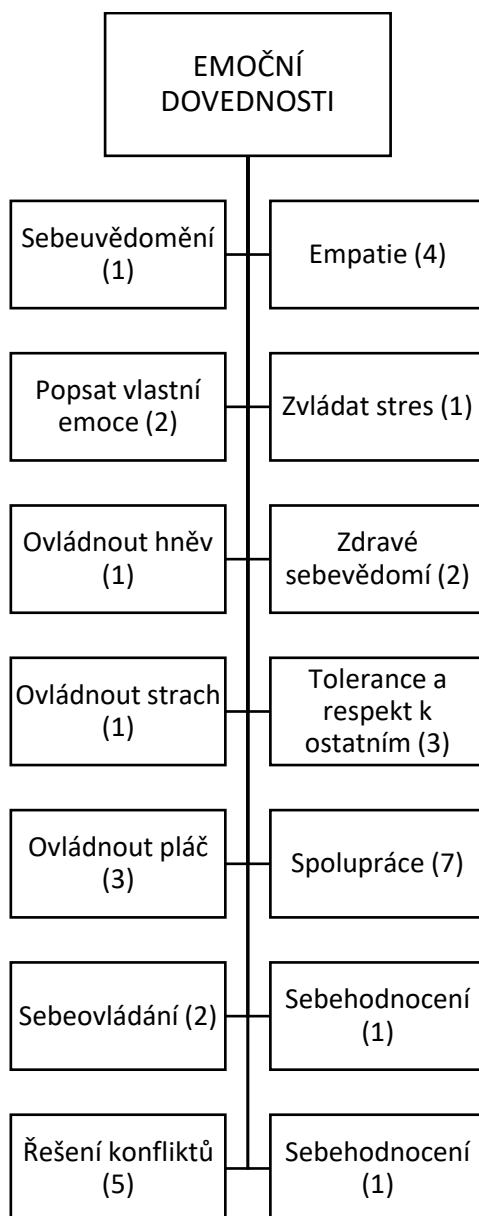
U10: *„... myslím si, že u některých je to právě problém, že jestli třeba rodiče jim neumí vyjádřit ty emoce, tak to dítě to nemá kde převzít.“*

V odpovědi jedné z dotazovaných můžeme vidět, že uvažuje nad mírou a hranicemi rozvoje emoční inteligence ve škole:

U5: *„...je otázka, jak hluboce...vidíte americké seriály, že je to až přehnané: Jak se cítíš? Co dneska? Mám tě rád – až se mně někdy zdá, že je to na hraně takové opičí lásky, a to bych nerada tady...“*

VO3: Jaké konkrétní emoční dovednosti se učitelé 1. stupně ZŠ snaží u svých žáků rozvíjet?

Diagram č. 3 – Jaké konkrétní emoční dovednosti se snažíte u svých žáků rozvíjet?



Analýza dat byla u této výzkumné otázky poměrně náročná, jelikož odpovědi respondentek byly často plné popisných situací, ke kterým ve třídě došlo, některé emoční dovednosti v nich byly zmíněny přímo, jiné nepřímo opisem či na základě pochopení celé situace.

Reakce respondentek na tuto otázku byly různorodé. V jejich odpovědích byla nejčastěji zmíněna spolupráce, konkrétně sedmkrát. Respondentka U8 řekla: „...aby dokázali pěkně spolupracovat i s tím, kdo jim třeba zrovna teďka nevyhovuje, aby zvládli to, že toto není můj kamarád, ale já teď ovládám svoje pocity a já s ním vydržím 10 minut pracovat...“ Respondentka U10 také uvedla schopnost spolupracovat ve spojení s empatií a ovládáním vlastních emocí: „...my třeba hodně využíváme skupinových aktivit (...) ty skupiny se nám v každé hodině mění a je jasné, že ne v každé skupině jsou všichni, se kterými člověk chce pracovat. Takže to se snažíme hodně prostřídávat a díky tomu se právě učí – ne vždycky tady mám kámoše, kterého bych chtěl, ale musím být zdvořilý, empatický k někomu druhému.“

Na těchto výrocích bych chtěla poukázat na provázanost emočních dovedností, která také analýzu značně ztěžovala. Respondentka U8 zmínila schopnost spolupráce a ovládání vlastních emocí. Předpokladem k ovládání vlastních emocí je ale jejich vnímání a porozumění jim. Tyto emoční dovednosti by tedy popsany příklad také zahrnoval. Respondentka U10 uvedla také schopnost spolupráce, avšak ve spojení s empatií a zdvořilostí. Zdvořilost jsem považovala za dovednost sociální, proto jsem ji do uvedeného schématu nezahrnula. Zmíněná empatie je v uvedené situaci doplněna i schopností ovládat vlastní emoce, která již v odpovědi nezazněla. Právě díky popsané provázanosti a podmíněnosti si uvědomuji nedostatky a slabá místa, která tato výzkumná otázka má.

Pomyslné druhé místo obsadilo řešení konfliktů. Tuto dovednost zmínilo pět respondentek. Respondentka U7 řekla: „...i ty konflikty (...) aby oni chápali, jak se ty věci mají...“ Respondentka U12 reagovala slovy: „...zvládání napětí, třecích ploch mezi žáky...“

Třetí nejvíce zmiňovanou emoční dovedností byla empatie. Zazněla v odpovědích čtyř respondentek. Tři respondentky se vyjádřily takto:

U3: „...hodně tu empatii“

U5: „Já si myslím, že je prostě mnohem důležitější z těch dětí udělat empatické, snášenlivé občany České republiky...“

U10: „...aby byli empatičtí k druhému...“

Ovládání emocí patřilo mezi často uváděné dovednosti. Dvě respondentky svou odpověď blíže nekonkretizovaly a uvedly sebeovládání jako celek, z konkrétních emocí bylo nejčastěji uvedeno zvládání pláče. Jistě není pouhou náhodou, že všechny tři respondentky, které pláč zmínily, vyučovaly v první třídě. Kromě pláče se jedenkrát objevilo i téma ovládání strachu a hněvu. K tomu respondentka U12 řekla: „...třeba o té přestávce, než někoho žduchnu, protože on mě žduchl taky, tak si uvědomit a zkusit říct: ‚Divej, mně se to nelíbí, když mi to děláš,‘ jít od toho člověka pryč než reagovat zase nějakým vztekem.“

Třikrát byla zmíněna tolerance a respekt k druhým. Respondentka U3 uvedla: „...to jim říkám dennodenně: ‚Děti, musíme se respektovat. Každý je jiný, ne každý vám vyhovuje na sto procent, tak to prostě je, a tak to vždycky bude i v životě i ve vašem povolání, ale abysme tady mohli spolu fungovat, tak se musíme respektovat navzájem‘.“

Mnohokrát se v odpovědích na tuto otázku objevilo téma individuálního přístupu učitele. Následující výroky jsou dokladem toho, že někteří učitelé se snaží pracovat na rozvoji emočních dovedností u žáků individuálně:

U1: „...zase vidíte na každém dítěti, když sem přijde, každý to má jinak, třeba tady mám děvčátko, které je šikovné, ale kdyby naňho tady někdo hukl, tak ho nikdy neuslyším mluvit. Pak jsou tady chlapečci, který přišli namustrovaní – všechno znám, všechno vím, takže i to nezdravé sebevědomí, to je taky potřeba, aby se naučili s tím trošku pracovat.“

U7: „...človíček od človíčka, situace od situace, u každého něco jiného.“

U10: „...třeba mám tam holčičku, která úplně nezvládá stresové situace. (...) u ní musím zapracovat víc, aby to zvládla, protože ona je na sebe strašně tvrdá a když dopadne špatně, a tím nemyslím, že by dostala pětku, ale dostane dvojku a ona je z toho úplně vykořeněná. Tak vidím, že třeba u té holčičky musím dávat prostor tady k tomuto. (...) občas se snažím taky to zaměřit přímo na to jedno dítě.“

Z některých odpovědí je taky patrné, že si učitelé uvědomují nejen individuální zvláštnosti žáků, ale i vývojové a výuku jim uzpůsobují:

U6: „...já mám takovou tendenci: musím to tak dlouho vysvětlovat, až to pochopí všichni. Ne. Není to tak. Já to řeknu jednou třeba, ne, tak to řeknu ještě podruhé jinak a když vidím, že třetina se nechytá, tak si musím taky uvědomit, že nemusí to být nutně, že to říkám blbě, ale že ještě nepřišel ten jejich čas a je to prostě tak. Četla jsem takovou dobrou věc teďka, když nám došly metodické pokyny k té Ukrajině – když se dítě ptá, tak to znamená, že je zralé na odpověď – a to vidím na těch dětech. Když se zeptá, tak mu teda odpovím, popravdě, v rámci toho věku (...) nemusím zabíhat do detailů, které jsou pro prvňáka nepochopitelné, ale když se zeptá, tak odpovím. Ale to vidíte, že některý děti se nezeptají, k nim to jakoby nedoléhá, tak si zas říkám, znám je, tak i vím, že na to ještě není zralý.“

U8: „Hodně je to teď důležité, protože pátáci už hodně rozlišují tady ty lidi na ty, co mně se líbí, co jsou pro mě dobří a na ty, co se mně třeba nelíbí a najednou pro ně nejsou dobří, takže na toto se hodně zaměřujeme.“

U10: „...čím ty děcka jsou starší, tím samozřejmě mají úplně jiné emoce, než měli prvňáčci. Prvňáčci brečí, že spadli na chodbě, ale naše děcka už jsou takové, že už řeší mezi sebou nějaké vztahy...“

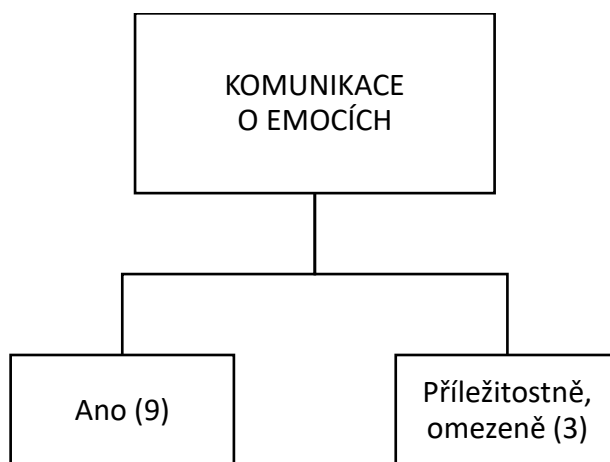
Dvě respondentky uvedly schopnost popsat vlastní emoce a zdravé sebevědomí. Jedenkrát v rozhovorech zaznělo sebeuvědomění, zvládání stresu a sebehodnocení.

VO4: Jaké konkrétní metody, formy výuky, aktivity a pomůcky učitelé využívají k práci s emocemi a emočnímu rozvoji žáků?

K této výzkumné otázce se v rozhovorech vztahovaly následující podotázky:

Mluvíte s dětmi o emocích? Můžete uvést nějakou aktivitu, kterou používáte k tomu, aby mohly děti vyjádřit a sdílet své emoce?

Diagram č. 4 – *Mluvíte s dětmi o emocích?*



Devět respondentek odpovědělo, že s dětmi o jejich emocích komunikují, dávají jim prostor k sebevyjádření a sdílení vlastních pocitů.

Některé respondentky dokonce uvedly, že si s dětmi o emocích povídají každý den:

U4: „*Ano, to dělám každé ráno, když přijdou do školy.*“

U12: „*My se vlastně bavíme každý den.*“

V odpovědích se objevovalo téma sblížení učitele s žákem skrze komunikaci:

U4: „*...protože přece jenom, nemám k nim věkově až zas tak daleko (...) takže už vím, o čem oni mluví a kolikrát jim to udělá radost: ‚Paní učitelko, vy víte, o čem mluvíme...‘ “*

U10: „*To je právě to kouzelné na tom prvním stupni. Když se člověk zeptá, tak se dozví spoustu hezkých odpovědí, a to si myslím, že je strašně důležité pro prohlubování vztahu ta třídní učitelka a ty děti (...) a tak už s nima člověk vede nějakou emoční vazbu, nějaké citové pouto.*“

Respondentky také zmiňovaly, že je třeba komunikaci přizpůsobovat věku žáků:

U8: „*Hodně jsme to dělávali, když byli mladší, když jsme měli takové ty povídací pondělní první hodiny (...) Ted' už přece jenom, jak jsou páťáci (...) už by se styděli, už to berou jinak. Spíš o těch emocích už to děláme jinak...*“

U10: „*Nedovedu si představit přijít za devátákem a zeptat se ho: ‚A jak se dneska máš?‘ Tyto děcka na to reagují úplně krásně, oni se totiž zeptají opačně: ‚A jak se máte vy, paní učitelko?‘*“

Tři respondentky řekly, že s žáky o jejich emocích komunikují spíše příležitostně:

U3: „*Vždycky, když je nějaká situace, tak se snažím (...) ale abych něco dělala úplně pravidelně, tak na to ani není tolik prostoru a mně přijde, že je to stejně nejlepší, když se to váže vždycky k něčemu.*“

U9: „*Snažím se, ale málo. Je to třeba jednoslovná odpověď, protože vím, že by to zabilo čas.*“

U11: „*Zase je to většinou podle učiva. Když vím, že si budeme vykládat o náladách v prvouce, tak začnu třeba: ‚Tak děcka a kdo dneska máte dobrou náladu, kdo špatnou, proč?‘ Takže není to, že bych nějak cíleně...*“

Zatímco výroky respondentek U3 a U9 spojoval důvod nedostatku času, výroky respondentek U3 a U11 návaznost na učivo či situaci.

Respondentka U11 k otázce dodala: „*...to fakt už poznáte, protože ty děcka znáte. Víte, jak jsou pořád uvykládání nebo pořád rozesmátí a naráz zjistíte, že to je nějak jinak. (...) Spíš, když vidím, že něco není tak, jak vždycky, tak se zeptám.*“

Individuální komunikaci s žáky zmínila i respondentka U4: „*Nedělám to třeba v hodině, ale dělám to o přestávkách...*“

Téma, které spojovalo obě skupiny respondentek bylo nepovinnost a dobrovolnost sdílení:

U3: „*To spíš jenom opravdu, kdo chce, protože ne každý zase o tom chce mluvit (...) takže spíš na základě dobrovolnosti...*“

U11: „*Netlačím je do toho, protože ne každý chce. Já sama o svých emocích nerada mluvím.*“

Nejčastější aktivita ke sdílení vlastních pocitů, kterou respondentky zmínily, byla založena na využití kartiček s emotikony:

U2: „*To právě rozprostřu ty smajlíky. Každý si může vzít jednoho nebo víc a ukázat. Kdo chce, může o tom pohovořit, proč se třeba zrovna tak cítí.*“

U4: „*...minulý rok jsme měli vyloženě smajlíkovou třídu a tam jsem měla vystříhané smajlíky (...) když mi to přišlo, tak po hodině šli a měli svůj kolíček a tam si dali, jak se teďka cítí...*“

U8: „*...a tam jsme měli i takové kartičky, kdy si mohli zvolit: já se dneska cítím takto, volím si tuto kartičku (...) Byly to kartičky s emotikony, byli tam smajlíci...*“

U10: „*Mám tam tři smajlíky a každý má svoji přímku, takové lanko a oni jezdí s tím korálkem podle toho, jak se cítili. Takže zelený smajlík, krásně usměvavý – bylo to dneska fajn, oranžový – nebylo to úplně nejhorší, ale taky nejlepší, úplně jsem se necítil komfortně. A ten poslední, ten mračoun – nebylo to dneska vůbec dobré, necítil jsem se dobře. (...) Toto se mi líbí proto, že někteří si nedají necítil jsem se ani dobře, ale ani to nebylo ve středu. Spíš jsem se cítil dobře, ale byly tady muchy, které mě štvaly. Že to můžou dát mezi to.*“

Je tedy vidět, že smajlíci jsou oblíbeným prostředkem ke komunikaci o pocitech a že existuje mnoho možností, jak lze pomůcky s nimi ztvárnit.

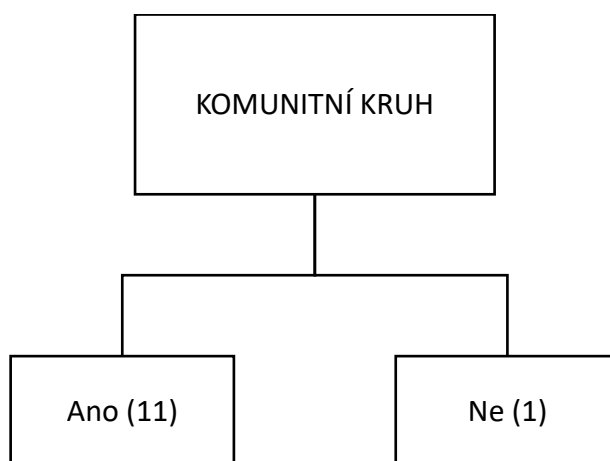
Kromě smajlíků uvedla respondentka U2 i jinou pomůcku, kterou využívá ke komunikaci o emocích: „*Tady ve třídě mám pro děti náladoměr (...) jak se cítí, tak si stoupají na ty*

barvičky. Zelená, to je ta nejveselejší, tak to je, že se cítí dobře, oranžová je uprostřed, takže to je tak na pomezí a červená – to je třeba člověk smutný, něco ho trápí a podobně.“

Respondentka U6 zmínila aktivitu, která je uvedena v kapitole 4.1.1. pod názvem *Kdyby pocity byly barevné: „...zkusit se zeptat, jakou barvu v tom vidíš...“* Aktivita spočívá v tom, že žák vyjádří svoje pocity prostřednictvím barvy.

Realizovala jste někdy ve své třídě komunitní kruh? Pokud ano, jaké otázky jste dětem v rámci této aktivity pokládala?

Diagram č. 5 – *Realizovala jste někdy ve své třídě komunitní kruh?*



Všechny respondentky znaly pojem komunitní či komunikační kruh a jedenáct z nich shodně odpovědělo, že jej někdy ve své praxi využily.

Část z nich jej dokonce realizuje pravidelně:

U1: *„Ten dělám každý den a potom na závěr je hodnotící kruh.“*

U12: *„Každé pondělí míváme komunitní nebo komunikační kruh (...) A v pátek míváme zase závěrečný kruh...“*

Nejčastěji respondenty odpovídaly, že si v rámci komunitního kruhu povídají o prožitém víkendu:

U8: „... ‚Zeptej se kamaráda, co zažil hezkého přes sobotu a neděli, pak nám to o něm řekneš.‘ A to potom už si uděláme kruh a už každý dvě věty a už to fičí, už to pozjišťovali.“

U10: „...bavíme se o víkendu...“

U12: „...kde si říkáme, co, kdo a jak vlastně se měl třeba o víkendu, co prožili hezkého, jak si to užili, jak se měli.“

Respondentka U3 taktéž uvedla, že komunitní kruh využívá ke sdílení zážitků z víkendu, zároveň ale vysvětlila, jak jeho prostřednictvím pracuje s emocemi: „...že si třeba povídáme o víkendu (...) když si právě vykládáme a zase u toho nastane nějaká situace (...) Třeba dám příklad: ‚Paní učitelko, mně včera zemřel křeček.‘ A teďka půlka třídy začne plakat. První začne ta holčička, pak se přidají někteří ostatní, a to je právě zase hrozně hezké... Kdybychom si jenom povídali o nějakých emocích a nikdo to ještě třeba ani neprožil, tak je to takové trošku umělé, ale když už se to stane, někdo si to i prožije, tak je to úplně zase jiné...“

Dále byl uváděn komunikační kruh k řešení problémů:

U2: „Mám tady takové divočejší chlapce a jeden je trošku... že ho vyčleňují, tak právě k tomu jsme si pak vedli ten komunitní kruh, kde jsme si to navzájem vyříkali a vlastně se i zjistilo, že možná kdyby ten jeden dotyčný nedělal to, co právě dělá, tak by k těm situacím ani nedocházelo. Takže jsme to řešili v rámci toho komunitního kruhu.“

U9: „...to bylo zrovna v návaznosti na něco, co se řešilo.“

Jedna respondentka využívá kruh k reflexi úspěšnosti:

U1: „No a když je po aktivitě, tak co se ti dařilo ve skupině, co se povedlo...“

Respondentka U5 zmínila, že v rámci komunikačního kruhu u nich ve třídě žáci sdílí, co se jim líbí na jejich spolužácích, proč je mají rádi: „...řekni, co sedí po pravici, co se ti líbí na něm

a vynášeli: „...že je můj kamarád, mám ho rád, protože... mám ho rád, protože je s ním sranda'. A to, myslím si, je hodně přínosné.“

Respondentka U12 popsala jejich závěrečný kruh, který provádí každý pátek: *„...kdy máme tady takového maskota třídy a s tím maskotem naším se snažíme najít a pochválit někoho z té třídy, kdy nám třeba s něčím pomohl (...) snažíme se teďka hledat konkrétní příklady toho dobrého chování, které si zasluhuje odměnu a pochvalu, takže třeba – někdo mi půjčí lepidlo, tak ho pochválím, že mi půjčil lepidlo nebo že třeba se mě zastal před někým, pomohl mně s taškou a tak. Takže to každý pátek provádíme, tady takový pochvalný kruh.“*

Z uvedených výroků je patrné, že respondentky U5 a U12 realizují komunitní kruhy, které jsou zaměřeny především na posílení vazeb a vztahů mezi žáky. To, že je komunitní kruh dobrým nástrojem k budování vztahů zmiňují ve svých odpovědích i respondentky U3 a U7:

U3: *„...protože jsem zjistila, že to sdílení informací, že to strašně stmeluje ty děcka...“*

U7: *„Komunikace, vzájemná komunikace, aby v tom kolektivu nikoho nevyčlenili.“*

Respondentka U4 uvedla, že se při vedení komunikačního kruhu ve své třídě potýká s problémy: *„...my jsme to zkoušeli. Několikrát. Někdy se to povedlo, ale většinou to bylo neúspěšné (...) takže jsem od toho upustila. Občas to teda dělám, ale fakt jenom výjimečně...musím se přiznat, když vidím a nejsou tady ti kluci, kteří tam zlobí v tom kruhu, takže to většinou využiju.“*

K otázce vyrušování při realizaci komunikačního kruhu jsme se dostaly i s respondentkou U6, která popsala, jak lze vyrušování v kruhu řešit: *„...když jde člověk do kruhu, tak si je může posadit vedle sebe, a i když jim nechce nadávat, tak je zklidní jenom tím, že jim šáhne na rameno nebo na ruku. Nebo někdy, když někdo mluví a nechci, tak jenom zvednu prst, abych ho umlčela a ukážu ,poslouchej'. Je to takové kontaktnější.“*

Respondentka U10 shrnula, jakou hodnotu může mít komunitní kruh pro učitele: *„...člověk z toho hlavně hrozně vyčte. Když vidí, že se necítí dobře a že řekne nějaké čtyři věty a tři z toho jsou takové jako prostě, že není dobrý den, tak už vím, že ta práce po celý den nebude úplně stoprocentní, jak by měla být, ale zároveň nemusíš na to děcko tlačit, když už ti řekne*

hned ráno, že úplně nemá dobrý den, protože něco se stalo, tak zase se s tím dá pak lepší pracovat, když ty děti umí vyjádřit ten pocit ,dneska to není fajn'."

Pouze jediná respondentka odpověděla, že komunitní kruh nikdy nepraktikovala:

U11: „...ale že bychom nějaké ty kruhy dělali...Nikdy.“

Můžete uvést nějakou konkrétní hru nebo aktivitu, jejímž prostřednictvím lze pracovat s emocemi dětí a rozvíjet je?

Touto otázkou jsme se snažili zjistit, jaké aktivity zaměřené na práci s emocemi u dětí učitelé znají, případně využívají ve své praxi. Uvedené odpovědi mohou být inspirací pro všechny pedagogy a lidi, kteří pracují s dětmi.

Respondentky často zmiňovaly aktivity zaměřené na spolupráci a důvěru:

U8: „...jsme dělali takovou aktivitu, kdy si postavili lávku ze židlí (...) postavili se každý na svoji židličku a museli se přešoupnout třeba podle velikosti...“

U8: „Pak jsme dělali, a to se jim moc líbilo, byl to takový vějíř z postav, kdy dva leží na zemi, jeden leží na zádech, druhý leží na břiše a teď ti ostatní se skládají a drží se rukama, opírají se, musí držet kamaráda.“

U9: „Židličkovanou hráváme v té třídnické hodině, to je super věc. Musí spolupracovat. Je třeba skupina čtyř až šesti dětí a vždycky je méně židlí, než jsou oni, takže pro pět dětí zvolím čtyři. Židle se dají vedle sebe a jejich úkolem je, se na ně postavit a vymyslet to tak, aby na těch židlích se přesunuli o určité území dál, třeba za čtyři metry. Za čtyři metry je položené pravítko a oni se za něho musí všichni přesunout, aniž by stoupli na zem. Takže oni musí uvažovat, že si stoupneme dva na jednu židli, aby ta jedna byla volná a my jsme se posunuli dopředu. Teď na ni zase přelezeme. A tak dále. Je tam spousta variant, jak oni to můžou vyřešit a je tam možná alternativa to ztížit tím, že se odebere židlička. Když spadnou: ,Nedá se nic dělat, jste tým, všichni na začátek, vymýšlejte jiný způsob.'“

U10: „...že jsme si sedali navzájem na klín a dělali jsme z toho takovou tu židličkovanou a to bylo fajn, protože ty děcka: ‚Ježíšmarija, musím držet nohy nebo spadnu já a teď spadne ten druhý za mnou.‘ “

Dále respondentky uváděly aktivity, jejichž prostřednictvím mohl žák zjistit, jak působí na své spolužáky:

U1: „...třeba je úplně ideální ‚Co by to bylo, kdyby to bylo‘ (...) to se už musí trochu děti znát a jeden jde za dveře. My si určíme toho jednoho, na koho to bude směřovat, ty otázky, a on přijde a ptá se: ‚Co by to bylo, kdyby to bylo nádobí?‘ a teď se zeptá: ‚Františku, řekni,‘ a František řekne ‚mixér‘. A teď se ptá: ‚Co by to bylo, kdyby to byla barva, Terezko?‘ Terezka řekne: ‚červená‘. A tak dál.“

U2: „...ta aktivita Horké křeslo, že jeden žák sedí v křesle, ale jde do toho křesla s tím, že všichni ostatní mu můžou říct ten jeho názor na něj, třeba na jeho chování a projevy. Takže on do toho křesla ale musí jít s tím, že si třeba vyslechne i něco špatného. A jakmile sedí v tom křesle, tak už se stává jen posluchačem, nemůže do toho vstupovat a vlastně si vyslechne všechny ty strany.“

U10: „...taková aktivita pěti prstů, kdy si nakreslíme ruku a do každého prstu píšeš o kamarádovi, co se ti na něm líbí, co se ti na něm naopak nelíbí. (...) Neříkám úplně, že bysme napsali, co se mi na něm úplně nelíbí, to jsme strašně opatrní. Ale zase na druhou stranu je důležité někdy si říct, co mně vadí. (...) Ono je to taky někdy důležité slyšet. Ne ode mě, ale od těch děcek.“

Objevily se i aktivity zaměřené na práci s emocí hněvu:

U2: „Hrozně se mi líbil i jeden nápad na internetu, kde měli takový uklidňující box, kde byly různé věci, co může člověk udělat, aby se uklidnil, třeba při tom hněvu: roztrhej papír, pětkrát se nadechni, opláchni si obličej, jdi se projít a myslím, že tam měla paní učitelka i bonbóny – bonbón na uklidnění nebo tak, a to se mi taky moc líbilo jako námět.“

U6: „...podle mě není nic špatného na tom – nezvládáš, tak si do něčeho prašti. Tak tady jsme měli nějaký vak. Oni se stydí, ty děcka, se vyvztekat, protože většinou doma slyší: ‚Nevztekej se,‘ ale oni se to naučí zpracovat, ale musí to vypustit. To, že řekneme: ‚Nevztekej se,‘ to často vede k tomu, že si to akorát potlačíme...“

Jiná aktivita byla zaměřena na rozpoznání emocí dle výrazu tváře:

U4: „Tak třeba mě napadá, promítnout jim nějaké obrázky se smajlíky a ať vyjádří pocit toho smajlíka...“

Stejnou aktivitu uvedla i respondentka U3: „...děti třeba mohly podle toho výrazu v obličeji nebo na základě toho obrázku samy pojmenovat, jaká by to mohla být emoce...“

Respondentka U4 dále uvedla, že se snaží aktivity vybírat tak, aby byly pro žáky atraktivní díky propojení s jejich životem a aktuální dobou: „...fakt se zaměřuju už na ten jejich svět, nakreslit nějakou emotikonu, toho smajlíka...“

Velké množství pestrých aktivit uvedla respondentka U6. Následující tři aktivity spojovalo téma sebeovládání, hlubší přemýšlení nad emocemi, řešení problémů a komunikace:

U6: „...představ si, že máš teda stroj času a vrátíš se. Co uděláš jinak, aby ses teď necítil tak, jak se teďka cítíš?“

U6: „...je to v podstatě aktivita, ale je to spíš debatní, změň teda konec, aby to bylo podle toho, abys byl spokojený nebo byly obě strany spokojené...“

U6: „...měli jsme takové cvičení...to teda vyplynulo ze situace, kdy se strašně eskalovaly konflikty (...) pořád mně tady někdo ťuká na rameno: ‚On mě něco udělal.‘ ‚A co ty jsi mu řekl?‘ ‚No šel jsem to říct vám.‘ Oni prostě neumí říct NE. (...) měli toho plyšáka a říkám: ‚Ted každý určitě si dokážete vzpomenout na nějakou takovou situaci, kdy vám někdo dělal něco, co nechcete. Jo, je to váš milovaný plyšáček, ale teď si představte, že je to ten, co vám teď ubližoval.‘ Takže každý jsme po kruhu šli (...) a někdo řekl: ‚Nedělej mi to, nechci to!‘ (důrazně, silným a odhodlaným hlasem). Když to bylo: ‚Nedělej mi to,‘ (velmi slabým,

tichým, nejistým hlasem) říká: *„Ale to neuslyší, musíš být důrazná, stát si za tím.“ Takže se furt opakovaly tady tyhle věty.“*

U této aktivity uvedla respondentka i její dopady: *„...a skončilo to a říkala jsem si, tak vlastně nevím, byl to ode mě takový výstřel, jestli to je k něčemu nebo není. A potom třeba byla tady holčička, která má nějaké problémy (...) a najednou zjistila, že má tu sílu v sobě říct: ‚Tohle já nechci!‘ A i sama mně pak přišla říct: ‚Kuba už mě nezlobí, já jsem mu řekla třikrát: »Nedělej mně to!« a on už mě nechal na pokoji.‘ A pak mně volaly dvě další maminky, že děcka jim to říkaly a že už to použily, že je někdo zlobil a oni to prostě řekly. Tak jsem si říkala: Aha, tak má to asi nějaký smysl.“*

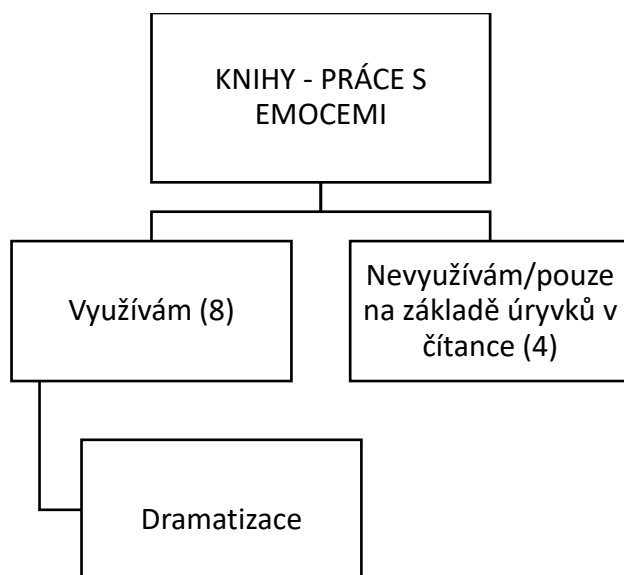
Dále respondentka uvedla aktivitu, která byla reakcí na aktuální situaci ve světě: *„...když třeba řeknu, co se teďka děje, válka na Ukrajině. Jsou to prvňáci, ale člověk to musí uchopit. Mají to doma a hlavně třeba rodiče doma se mezi sebou baví a ani si neuvědomují, že je ty děcka poslouchají a oni teďka mají z toho zmatek, tak jim to člověk musí trochu nastolit, a tak jsme začali ráno tím, že já jsem tady pustila nějakou hudbičku a teď jsme se zaměřili na sebe, jaký nám to navodí pocit, jako aby jim bylo příjemně a pak jsme si představili, že máme před sebou planetu a teď ji objímáme a jenom si ji tak k sobě... (ukazuje, jak si bere planetu do náruče) a až si ji vmáčkne jakoby do srdce, uvědomíme si, že my jsme součástí té planety a že jsme spojení se všema těma lidma...“*

Jiná činnost pokrývala téma empatie a pochopení osobní zóny: *„...dost třeba některé děcka narušují osobní prostor těm ostatním a nechápou, že se jim to nelíbí. Furt na sebe třeba šahají, i když oni to nechcou (...) pustila jsem takovou hudbu, moderní písnička, ale jsou tam takové beaty, že to připomíná srdce a teďka chodili jsme a já jsem vždycky zastavila a oni si měli najít nějakého kamaráda, který zrovna byl nejbliž. Pokaždé, když jsem zastavila hudbu, někoho jiného a šáhnout mu sem, na hrudník, ale ne, že tak (ukazuje rychlý, prudký, nečekaný pohyb). Říkám: ‚Musíte neustále oční kontakt. S někým jste kamarádi, jste zvyklí se objímat, ale s někým ne třeba, není mu to příjemné, takže šaháte na něj opatrně, furt se ujišťujete, že tohle je v pořádku. Když vidíte, že mu to nepříjemné je, že se nějak začne ošívát nebo uhne pohledem, tak netlačíte na pilu, jenom tak jako zlehka. (...) chvíli jenom tak kývnete, ujistíte se, že to je v pohodě.‘ A zase jsem pustila a jdete si prostě dál. Mělo to probíhat nejlíp v tichosti, což ne každý vydrží, ale celkem to šlo. A pak jsme si jenom sedli na chvíli a: ‚Co si myslíte, že bylo cílem?‘ Oni něco řeknou, občas na to někdo třeba přijde. Oni*

to neumí pojmenovat, to se těžko i mně pojmenovává, protože to jsou takové věci...prožívání, že a pokud člověk nemá načtené psychologické... nebo není vystudovaný psycholog, tak těžko pro to hledá pojmenování. (...) cílem bylo – já to potom zabalím do těch slov správných a vět – uvědomit si: Každý má osobní prostor, do kterého nemůžeme jenom tak vrazit. (...) A hlavní bylo to, že tady měli mezi sebou nějaké problémy a uvědomit si, že ty něco prožíváš, je ti něco příjemné, není a ten člověk druhý má zase svoje nějaké starosti nebo i strachy a jakoby navnímat si toho druhého...”

Využíváte knihy a práci s nimi jako prostředek k rozvoji emoční inteligence u dětí? Pokud ano, s jakými knihami jste pracovala?

Diagram č. 6 – *Využíváte knihy a práci s nimi jako prostředek k rozvoji emoční inteligence u dětí?*



Osm respondentek uvedlo, že se prostřednictvím knih snaží rozvíjet emoční inteligenci dětí. Některé respondentky zmiňovaly knihy, které se přímo zaměřují na tematiku emocí:

U2: „Ta knížka, co jsem využívala, byla právě od toho **Ferda a jeho mouchy**. (...) Má několik příběhů, každý je zaměřený na nějakou jinou emoci. Takže třeba je příběh, který je o emoci vzteku a teď je to popsáno a jsou k tomu tam různé doplňující otázky, kdy třeba zrovna teď

přerušit ten příběh, zeptáte se třídy na jejich názor, jak by to teď řešili oni tu situaci a podobně...

U3: „Jednu dobu, ale já vám asi neřeknu titul, jsem měla z knihovny půjčenou knížku (...) Tam byly takové různé situace ze života dětí, které nastávají (...) jako: co třeba člověk může prožívat, jak se může cítit a jak se v těch situacích třeba zachovat...”

U6: „To jsou totiž tři témata: **Okamžitá pomoc při pesimismu**, takže jak probudit u sebe štěstí, tady je zase strach, úzkost, takže **Odvaha** a toto je **Mějme se rádi...**“ (Pozn.: Jedná se 2., 3. a 5. díl knih ze série *Knížka o přežití*, které napsala Claudia Cross-Müller.)

U12: „...vím, že se nějaká knížka jmenuje **Příběhy pomáhají s problémy**, a to je vyloženě do dětského kolektivu knížka, takže to mám v plánu...”

U12: „...knihy, co se jmenuje **Já a moje emoce**. (...) V té knížce jsou představeny jednotlivé emoce (...) i tam je vždycky nějaká rada, jak se s tou emocí třeba vypořádat.”

Byly uváděny i publikace, které na tematiku emocí přímo necílí, ale respondentky s nimi pracovaly tak, aby oblast emocí zvýraznily:

U6: „Tady u těchto malých dětí se to, řekla bych, startuje na nějakých pohádkách (...) Ale třeba loni jsem měla třetáky a tam jsme měli nějaké náznaky šikany, tak jsem už šla třeba i do nějakého takového složitějšího příběhu. (...) Konkrétně to byla knížka od Terezy Kramerové **Dívka s havraními křídly** (...) To je vlastně příběh o šikaně, ale s přesahy do andělských energií a nějakých takových věcí a toho, jak dítě přichází, vybírá si rodiče a tak. Ale říkám, já jsem třeba tohle z té knížky sem vůbec nevytahovala (...) prostě vzala jsem si z toho fakt tu šikanu. A ona tam na konci té knížky má soubor asi třiceti jakoby cvičení...”

U8: „...my máme letos společnou četbu **Sirotčinec slečny Peregrinové** (...) A tam už si říkáme, co to v nás probouzí, jaké emoce (...) vždycky říkají, třeba ta druhá světová válka a to všechno, že by to nechtěli zažít. (...) vidím, že i ty děcka, které dělají takové ty ramena, ty frajeři a podobně, dokážou mluvit o těch svých pocitech úplně jinak. A že si myslím, že nás to tak stmeluje a sbližuje, že potom zase ta atmosféra v té třídě je jiná, když dokážou to takto pojmenovat a vidí, že já řeknu ty věci úplně na rovinu, že si nedokážu třeba představit, co bych udělala, kdybych byla postavena před takovou volbu, že to opravdu je hrozně těžké,

a tak nedělá člověk před nima nějakého superhrdinu, takže vždycky se snažím o tom mluvit i já, jak já to cítím.“

U12: *„My jsme četli s dětmi knížku **A pak se to stalo**, která byla o dětech, které se nějakým způsobem nevhodně chovají (...) Ted'ka máme rozečtenou tady od Ladislava Špačka, to jsou tři knížky, my jsme teda ted'ka začali teprve tu první, která je pro úplně nejmladší děti už od tří let, takže tam hodně je to ještě i z školkového prostředí, ale ten 3. díl už je vyloženě, že tam chodí do školy. Takže to čteme ted'ka. Ta je už od začátku takové ty základy chování, jakože vstaneš, pozdravíš, poprosíš a takové vlastně jednotlivé situace, což by se dalo nazvat i (...) bavení se o těch emocích.“*

Dvě respondentky zmínily metodu dramatizace:

U5: *„Ta dramatizace, to tam dejte, to děcka fakt milují, hrát si divadélko...“*

U7: *„My si teda dramatizujeme různé známé pohádky...“*

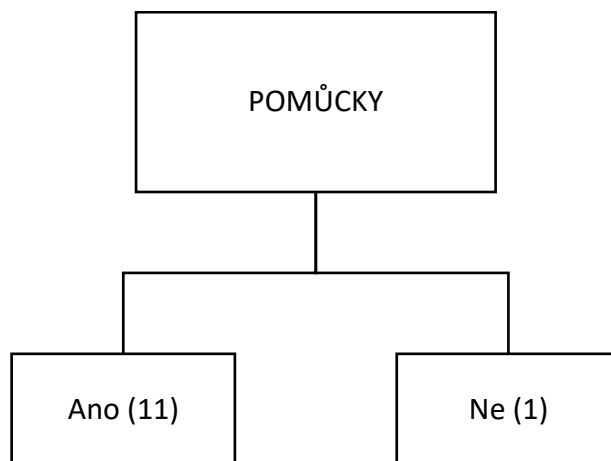
Čtyři respondentky odpověděly, že na rozvoji emoční inteligence dětí skrze knihy nepracují buď vůbec, nebo pouze prostřednictvím příhodného článku v čítance:

U9: *„Knižka asi ne, spíš čerpám z toho, co jsem sama zažila. To je nám nejbližší, co jsme sami prožili, víme, jaké emoce jsme při tom měli. A když to není natolik osobní, že to těm dětem můžu říct, tak ano, čerpám z toho. Ale z konkrétní knížky, že bych něco vytáhla (...) to si nemyslím.“*

U11: *„...většinou jsou to jenom úryvky v čítance...“*

Využíváte nějaké pomůcky k práci s emocemi u dětí?

Diagram č. 7 – Využíváte nějaké pomůcky k práci s emocemi u dětí?



Jedenáct respondentek uvedlo, že k práci s emocemi u dětí používá alespoň jednu pomůcku. Nejvíce uváděnou pomůckou byli smajlíci, v rozhovoru je zmínilo deset respondentek. Kromě komunikace o vlastních pocitech je respondentky používaly i k sebehodnocení žáků: U1: „*Nebo tam vzadu, tam mám, jak ti to šlo – úsměváčci, že si přidělávají kolíky...*“

U2: „*Ty smajlíky mám...*“

U3: „*Máme smajlíky.*“

U6: „*...máme tam smajlíky, ale to máme spíš, jak se mi dařilo, jak mi to jde...*“

Respondentka U9 uvedla, že při používání smajlíku je třeba vhodně formulovat otázku: „*Loni, loňskou třídu nám tady místo těch pádů vyseli smajlíci. Mně se to moc nezamlouvá. Nezamlouvá se mi to z toho, že je to hrozně obecné. Je to použitelné, když dáte konkrétní otázku, a to dítě je si fakt schopno odpovědět. Ale na obecnou otázku: ‚Jak ti to dneska šlo?‘ tak to ani já si nedokážu jako dospělá odpovědět, jak mi to dneska šlo. Takže pokud je konkrétní dotaz, tak ano.*“

Kromě emotikonů uvedly respondentky i jiné pomůcky k sebehodnocení:

U2: „...pak mám teď nově vyrobené otázky, že každé dítě si vybere jednu otázku a jsou tam právě různé možnosti: Co tě dnes potěšilo? Udělal jsi dnes pro někoho něco hezkého? Aby je to vedlo i k takovému uvědomění, že třeba by i mohly...“

U7: „...místo semaforu si zvedáme zelený papírek, červený papírek a hodně ty palečky, to je rychlé, to je pro ně takové – raz, dva, tři – tři možnosti.“

Dále byl čtyřikrát zmíněn emoční semafor:

U1: „Je na to výborný semafor...“

U4: „...chystám se na to už asi 2. týden, potřebuji udělat semafor a přijde mně to – semafor, sice pro pátáky, ale když jsem viděla, že paní psycholožka s tím pracuje a fakt to na ty děti jde, tak si ho chci udělat taky...“

U6: „A ten semafor jsme si dělali letos...“

U8: „Míváme i ten semafor, používáme ho, ale často ho používáme i na učení, ale ono to s těma emocema souvisí.“

V rozhovorech si své místo našly i další pomůcky:

U2: „A v Brně jsem měla ještě několik sad přímo těch karet buď Moře emocí nebo ještě jednu sadu, to teď už u sebe nemám. (...) Moře emocí, to jsou vyloženě jenom obrázky a povídá se o tom, ale spíš je to právě pro starší děti, takže pak jsem měla ještě jednu sadu kartiček (...) bylo jich méně a lépe to ty menší děti zvládly si o tom popovídat.“

U5: „My jsme celou první třídu tam měli maňáska...“

U10: „Je pravda, že se dají úplně krásně na tu třídnickou vytisknout z Pinterestu pracovní listy, ty tam mívají na ty emoce docela hezké.“

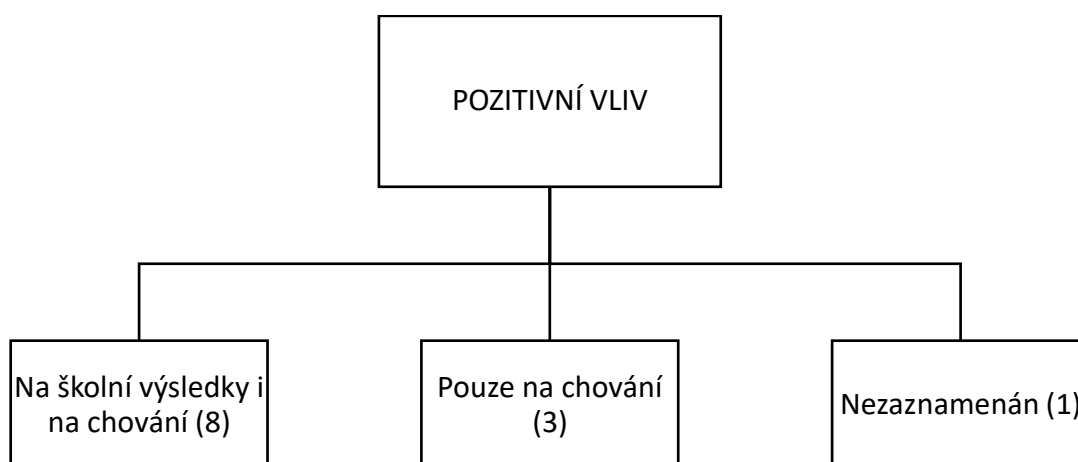
U12: „A ještě co teda znám, co se týká emocí, tak to jsou ti Emušáci, ale to teda taky nemám nějakou zkušenost s tím. S čím jsem se setkala na vysoké, ale tady jsme to taky nezkoušeli, tak je práce s Dixit kartami, kdy by se to dalo taky nějak použít, že si děti vyberou nějakou

kartu a popisují, co to v nich vyvolává nebo se snaží vybrat (...) vzali bysme jednu emoci a pak bysme se třeba v těch Dixit kartách snažili najít, která ta karta vyjadřuje radost..."

Respondentka U11 odpověděla, že žádné pomůcky k emočnímu rozvoji žáků nevyužívá:
„Nikdy jsem neměla. Nepoužívám.“

VO5: Všímají si učitelé u svých žáků, že má rozvoj jejich emočních dovedností pozitivní vliv na jejich chování a školní výsledky?

Diagram č. 8 – *Pozorujete na svých žácích, že má rozvoj jejich emočních dovedností pozitivní vliv na jejich chování a školní výsledky?*



Osm respondentek odpovědělo, že pozorují pozitivní vliv emočního rozvoje na chování žáků i na jejich studijním prospěchu:

U6: *„Jo, určitě. Když to teda zrovna spojím třeba s tím prospěchem, tak si myslím, že čím dál víc učitelů na to přichází. Když vycházím z toho, jak jsme se bavily na začátku, že to bylo pořád jenom o nějakých vědomostech, znalostech faktických, tak přichází na to (...) tato třída byla naprosto šílená. Já tady mám úplnou skvadru fakt šílených kluků. Vůbec nerespektuje nikoho a žádné pravidla. Natožpak někteří, co jsou doma vychovávaní nějakým macho tatínkem, vůbec nerespektuje ženskou. (...) fakt se tu nedalo dělat, ale*

vidím, že... jde to pomalu, ale ty děcka dozrávají do toho a vidím, že kdyby to člověk nechal a furt se teda soustředil jenom na to, jestli už umíme napsat všechny písmenka a tak, tak si myslím, že bych se tu zbláznila. Dělán to i pro sebe teda (smích) (...) jak jsem říkala, že to mají v sobě a vytahují si to, tak já to vidím tady, oni už sami a mně to šetří energii a práci, protože někdo něco a oni už: ‚A co máš dělat? A co jsme si říkali?‘ Ukládají si to někteří, a hlavně to teda aktivně i používají. Protože ty faktické znalosti, vědomosti ty zapomeneme, ale toto ne. Ty vzorce chování, to nám zůstane.“

Z výše uvedeného výroku je patrné, že se respondentce její energie vložená do emočního rozvoje žáků zúročuje a usnadňuje jí práci.

U10: *„No to určitě. Určitě to má pozitivní vliv. (...) rozhodně to pozitivní vliv má už jenom z toho důvodu, byť by nad tím uvažovali dva alespoň žáci, tak to rozhodně má i smysl, i kdyby uvažovali jenom dva. Ale jde vidět, že jich uvažuje víc. (...) rozhodně si myslím, že toto je velmi důležitá složka v té profesi toho učitele, umět rozvíjet právě ty emoce, umět s nima pracovat u těch dětí, protože to tady zažíváme každý den ty emoce. (...) I na známky i na chování to rozhodně vliv má.“*

U12: *„Určitě to vliv má. A teď si říkám, že asi i na ten výsledek, protože tady se dívám na židli, kde sedává žáček, a ten, když už zkusíme psát diktáty anebo i v jakémkoliv jiném předmětu něco děláme a on někdy nepochopí, o co jde nebo si to sám sobě vsugeruje, jakože něco nechápe a začne se hrozně vztekat. Nebo ne vztekat, tak jako sám pro sebe spíš. A někdy dojde až... že si sám začne tam pofňukávat z toho (...) přitom to chápe třeba nebo udělá jeden příklad správně a druhý mu nejde a začne se vztekat, že to nechápe, že jak to teda je a dneska právě mně přišlo, že – jsme taky zase zkoušeli diktát – byl úplně v klidu, byl na to připraven a povedl se mu krásně, takže vliv to určitě má, třeba i práce s tím stresem a tak, což nás určitě ovlivňuje všechny, i ten výkon.“*

Tři respondentky uvedly, že si všímají pozitivního vlivu práce s emocemi žáků pouze na jejich chování:

U4: *„Jo, myslím si, že jo. Ne úplně stoprocentně, ale určitě se nad tím zamyslí kolikrát, že jim něco nejde a do další hodiny nebo do dalšího dne se snaží zlepšit. (...) fakt se nad tím zamyslí, chvilku se polepší a ví, že se tak nemá chovat a druhý den je to sice znovu, ale zase si o tom*

o té přestávce kolikrát povyprávíme a je to lepší. Takže jo, nemyslím si, že je to úplně vniveč. (...) to si myslím, že na známky to nemá moc vliv...”

U9: *„Věřím, že ano. Nemyslím, věřím, že ano (smích). Ale má, já to kolikrát i vidím, když je nám ve škole opravdu dobře, tak ty děcka to dají najevo (...) vidím, že fakticky nějaký vliv to, že se člověk-učitel nevěnuje jenom vzdělávací složce, ale dává tam i tu výchovnou, tak fakt je vidět. (...) Prospěch si nemyslím. (...) Nemám s tím takovou zkušenost, třeba někdo ano.“*

Jedna respondentka uvedla, že žádný pozitivní vliv nezaznamenala:

U11: *„...tady ti malí to ještě takto nemají, si myslím, že když se na to téma pobaví, že by se to hned všechno změnilo. To ne. (...) myslím, že ne. To by muselo být systematické pracování, možná dejme tomu každý měsíc budeme se tím... Ale my to máme takové fakt nárazové...”*

7.2 Výsledky k ostatním otázkám z rozhovoru

Otázka č.1: Zajímá vás téma práce s emocemi u dětí? Zamýšlela jste se někdy nad tímto tématem v průběhu své učitelské kariéry?

Tato otázka byla zvolena k navození tématu, uvedení respondentů do dané problematiky a ke zjištění jejich zájmu o dané téma.

Všech dvanáct respondentek projevilo zájem o danou problematiku. Pět respondentek dokonce uvedlo, že se nad emocemi svých žáků a jejich emočním rozvojem zamýšlí každý den. Respondentka U1 řekla: *„To asi každý den, protože s dětma, kdo pracuje, tak se nad tím musí zamýšlet.“* Velmi podobně odpověděla i respondentka U8, která dále přiznala, že si při řešení emočních problémů u dětí mnohdy neví rady: *„Zamýšlet se nad tím musím. To je věc, se kterou se pracuje každý den. Častokrát se zamýšlím a určitě je spousta případů, kdy nevím, co s tím.“* Respondentka U9 poznamenala, že se jedná o aktuální téma a také uvedla: *„Asi se zamýšlím denně.“* Dvě z uvedených pěti respondentek dokonce potvrdily, že se nad touto tematikou zamýšlí každou hodinu. Jedna z nich, respondentka U5, řekla: *„Pořád na ně musíte myslet. Každý den, každou hodinu.“*

V odpovědi respondentky U4 se objevilo nejen téma nedostatku času na přemýšlení o emocích žáků a řešení jejich emočních problémů v daný moment ve škole, ale i téma ohlížení se zpět za svými činy a snaha o jejich nápravu: „... tak vždycky mě takové věci napadají, jak se ty děti cítí nebo co jsem mohla udělat jinak... na to si vzpomenu až na konci dne, až odejdu z práce, jedu autem domů, až teprve potom mám čas na to přemýšlení, a pak si řeknu: Na druhý den to uděláš jinak... a stejně to neudělám, protože na to ten čas nemám.“

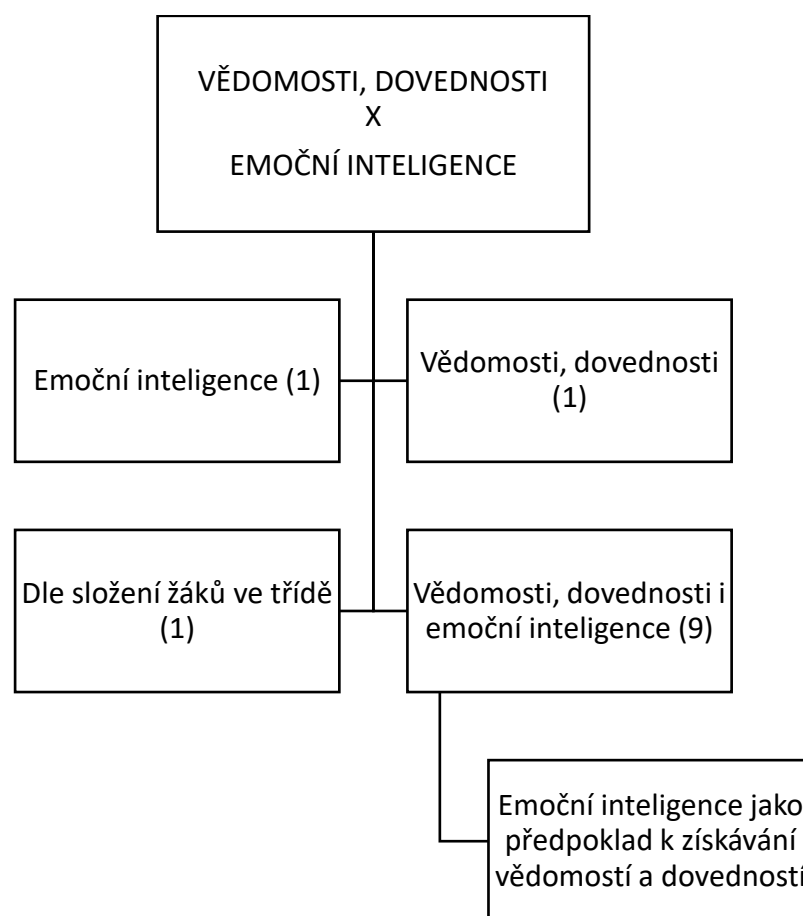
Z výroku respondentky U11 je zřejmé, že se její vztah k vnímání emocí žáků a zamýšlení se nad nimi v průběhu učitelské praxe výrazně proměnil: „Když jsem nastoupila do práce, tak to bylo to, co do mě nahrnuli v té škole... a ty děcka člověk v tom nevnímal. A postupně těma zkušenostma a vším, si myslím, že je to hodně důležité...“

Respondentka U7 poznamenala, že ji téma zajímá, jelikož emoce žáků mají vliv na jejich vzdělávací činnost ve vyučování: „... když jsou emoce dobré, tak se práce daří, a když nejsou dobré, tak musíme cokoli dělat, aby se nastavily, aby se to negativní a nepříjemné zneutralizovalo.“

Otázka č.2: Je pro vás z pozice učitele důležitější vybavit žáka vědomosti a dovednostmi v jednotlivých vzdělávacích oborech, které souvisí s učivem (např. vyjmenovaná slova, malá násobilka atd.), nebo rozvíjet jeho emoční inteligenci?

Tato otázka měla být položena pouze těm respondentům, kteří v předchozí otázce uvedli, že by se škola měla podílet na rozvoji emoční inteligence žáků. Vzhledem k tomu, že všichni respondenti na předchozí otázku odpověděli, že je rozvoj emoční inteligence úlohou školy i rodiny, byla otázka položena všem dvanácti dotazovaným.

Diagram č. 9 – *Je pro vás z pozice učitele důležitější vybavit žáka vědomosti a dovednostmi v jednotlivých vzdělávacích oborech, které souvisí s učivem (např. vyjmenovaná slova, malá násobilka atd.), nebo rozvíjet jeho emoční inteligenci?*



Devět respondentek uvedlo, že je pro ně stejně důležité předat žákovi vědomosti a dovednosti v jednotlivých vzdělávacích oblastech, které souvisí s učivem, jako rozvíjet jeho emoční inteligenci. Jedná se tedy o sedmdesát pět procent našeho výzkumného souboru.

U6: „Spousta učitelů si myslí, že máme ve škole jenom naučit nějaké znalosti (...) ale myslím si, že je to půl napůl – naučit se zvládat ty emoce, chápat je, a ty znalosti...”

U7: „... je potřeba hrozně moc nad tím přemýšlet, aby to bylo v takovém souladu. (...) snažím se, aby se to vyvážilo, protože myslím si, že ani jedno není dobré, když je hrozně vpředu.”

U10: „Takže si myslím, že tyto dvě, kdybych dala na váhu, tak je to úplně na stejné úrovni.”

Dvě respondentky vnímaly emoční inteligenci jako předpoklad k získávání vědomostí a dovedností:

U1: *„Jde to ruku v ruce, protože když to dítě není spokojené, tak vám nebude ani tu násobilku brát...“*

U9: *„Beru to jako předpoklad té druhé složky k tomu, aby fungovala ta první. Když tu spolu nebudeme vycházet, nebudeme zvládat tu druhou – citovou složku, nezvládneme tu první – vzdělávací.“*

Respondentka U8 vnímala obě složky jako provázané: *„...já bych totiž nerada to oddělila, protože já se snažím naučit je jenom nějaké vědomosti do češtiny, do matematiky, ale jsou to ty kompetence. To, jak já si poradím, jak já to zvládnou, kde já si najdu pomoc, jak překonám svůj stres, toto všechno se snažím dávat do souladu.“*

Jedna respondentka řekla, že je třeba vždy přihlédnout ke složení dané třídy:

U4: *„...tady třeba na této škole pro mě je podstatné, aby se ty děti – protože jsou, jací jsou – aby se něco fakt naučily, abych věděla, že do toho života si aspoň něco odnesly, takže pro mě je tady podstatné naučit je něco z té češtiny, něco z té matematiky, aby nebyly úplně někde jinde. Ale samozřejmě jsou školy, a zažila jsem takové školy, kde ty děti tady to chápou a stačí jim jenom něco málo vysvětlit a už jedou, už ví, takže v tom případě si myslím, že by to mohlo být na stejné vlně – když je to složení dětí úplně jiné.“*

Její názor se ale dále vyvíjel a proměňoval: *„Ale zase teďka, když se poslouchám, poslouchám tebe, je pravda, že jim by to taky prospělo určitě, aby měli nějaké vzájemné respektování, toleranci, a právě mluvili o tom, když se teďka popichují (...) možná teďka třeba by bylo lepší ubrat a zase se věnovat tomuto tématu. Určitě by jim to prospělo.“*

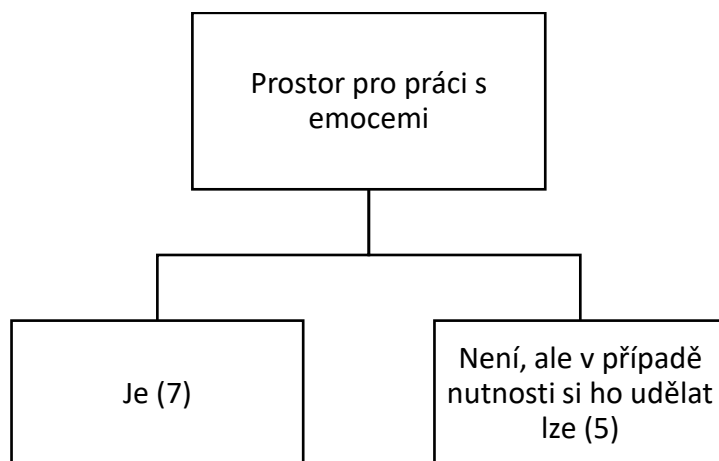
Dvě dotazované více upřednostňovaly jednu z uvedených oblastí. Respondentka U5 preferovala emoční rozvoj: *„Nemusí to být vynikající jedničkář, ale ať je to vnímavý, empatický člověk.“* Respondentka U12 naopak dávala přednost nabývání vědomostí a

dovedností souvisejících s učivem vzdělávacích oborů, přesto škole přisuzovala obě role: „...možná cíl toho učitele je více to vzdělávání, i když vím, že EQ je důležité na různé sociální uplatnění a i vybudování si určitého životního postu (...) Nechtěla bych, aby to vyznělo tak, že to tam nepatří, ty emoce nebo rozvíjení té emocionální inteligence, ale asi o trošičku, o stupínek výš, je to nabývání těch dovedností, schopností, vědomostí.“

Otázka č. 3: Myslíte si, že je v učebních osnovách dostatečný prostor k tomu, aby se mohl učitel věnovat práci s emocemi žáků a rozvíjet jejich emoční inteligenci?

Prostřednictvím této otázky jsme se snažili zjistit, zda je dle respondentů k rozvoji emoční inteligence ve vzdělávacích osnovách dostatek prostoru, na kterém je následná realizace emočního rozvoje závislá.

Diagram č. 10 – Myslíte si, že je v učebních osnovách dostatečný prostor k tomu, aby se mohl učitel věnovat práci s emocemi žáků a rozvíjet jejich emoční inteligenci?



Odpovědi na tuto otázku byly rozdílné, avšak žádná z respondentek neřekla, že si prostor pro práci s emocemi u žáků není možné nalézt. Pět respondentek tvrdilo, že k rozvoji emoční inteligence žáků sice dostatek prostoru a času není, ale v případě potřeby je možné si tento čas udělat:

U2: „Právě si myslím, že je málo toho prostoru. Teď mám, bych řekla, docela šikovnou třídu, takže ten čas někdy jde ukrojit...“

U3: „Bohužel v té škole je strašně moc málo prostoru na stmelování té třídy, málo prostoru na to si víc popovídat, i důvěrněji, takže já se snažím vždycky aspoň jednou za čas nějakou takovou třídnickou hodinu, třeba když je čtení (...) že to tak trošku rozebereme, i ty vztahy, jaké máme ve třídě a tak, jestli někdo má nějaký problém a nestydí se to říct a jestli se dobře cítí...“

U9: „Nemyslím si. (...) Takže ano, když je potřeba, ten čas si udělám...“

U11: „Čas na to není, ale myslím si, že udělat si čas jde na tom prvním stupni určitě. (...) Na úkor teda něčeho dalšího.“

Sedm respondentek konstatovalo, že prostor k práci s emocemi u žáků během vyučovacích dnů je:

U7: „Takže na tom prvním stupni, tam se to hrozně prolíná všechno. Krásně se to tam dá zapracovat...“

U8: „Když jste na nižším stupni, tak ten prostor máte. To vím z vlastní zkušenosti, protože učím celou dobu na nižším stupni a vždycky si ten prostor najdu...“

V odpovědích se několikrát objevilo téma flexibility a specifika postavení třídního učitele na 1. stupni, někdy i ve srovnání s druhostupňovým učitelem:

U1: „Záleží, jak si to ta paní učitelka nastaví. (...) my jsme tady ti, co si to řídí...“

U6: „...já učím 1.,2.,3. třídu, takže já s těmi dětmi jsem hodně. Tak když budu mluvit tady za tyto nejmenší, tak určitě ten prostor se dá najít. Myslím si, že horší je to potom 2. stupeň...“

U8: „...věřím, že je to pro mě mnohem snadnější, protože já jsem s těma dětma furt. Já mám ten prostor (...) Myslím si, že na vyšším stupni je to mnohem těžší.“

U9: „...my prvostupňářky máme výhodu, že jsme s těmi dětmi téměř celý den a to, že nestihnu dozpívat nějakou písničku a musím něco řešit, mě netankuje.“

U10: „...když to vezmu ze svého pohledu, což já jsem třídní té třídy a jsem na prvním stupni, tak to tak těžké není. Když si řeknu, že dneska budeme mít aktivitu na spolupráci v češtině, kdekoliv prostě, tak to není zas takový pro mě problém, protože si tu přípravu dokážu navrhnout tak, protože na všechno učím ty děcka, kromě třeba výtvarky nebo tak, když už mě ten úvazek nevyjde, ale kdybych učila na druhém stupni a učila bych jenom tu češtinu, tak věřím, že tam už je to složitější si na to najít čas.“

U11: „Tím, že si můžeme ty hodiny organizovat, řídit, přehazovat sami, že vynechám jedno čtení anebo to rozpůlím, tu hodinu.“

Dvě respondentky dodávají, že dobrý základ v emočním rozvoji poskytnutý na prvním stupni ZŠ může být nápomocný pro učitele na stupni druhém:

U6: „Na druhou stranu, když se tady u těch nejmenších udělá dobrý základ tohoto (...) když se to hodně opečuje teď, tak pak oni budou jistější a už ty věci budou mít v sobě uložené, nějaké ty programy, jak to řešit a třeba už to ani nebude potřeba, aby se to potom řešilo...“

U8: „Na druhou stranu si říkám, že i jsou ty děti na vyšším stupni možná už trošičku vyrovnanější, že už jsme nějaký kus práce udělali...“

Tato otázka vedla také několik respondentek k tomu, aby sdělily svá přání:

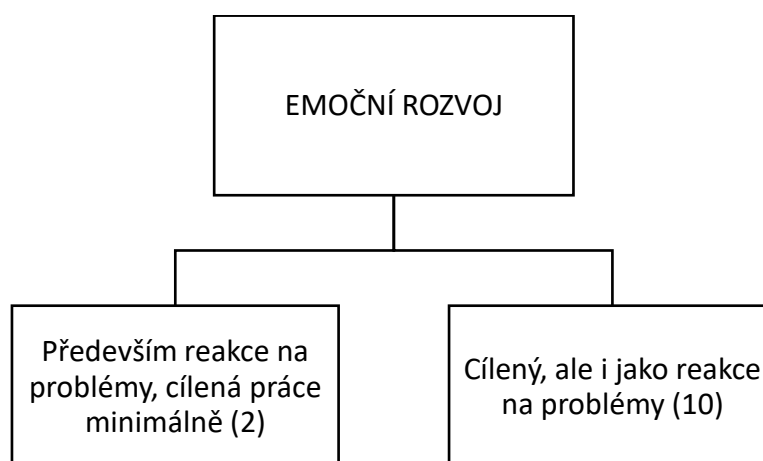
U9: „...kdyby byla možnost ubrat na něčem, co není podstatné a přidat tady na tom, nejenom na emocích, ale na nějaké etiketě vůbec, která chybí ve školách, tak bych byla stoprocentně všemi deseti.“

U2: „...určitě bych uvítala třeba i na 1. stupni mít s dětmi jednu třeba hodinu třídnickou...“

Třídnické hodiny zmínilo v průběžích rozhovorů devět ze dvanácti respondentek. Sedm respondentek ze tří škol potvrdilo, že třídnické hodiny mají pravidelně jedenkrát za měsíc, přičemž v jedné škole byly stanoveny až od 4. třídy, dvě respondentky uvedly, že třídnické hodiny nemají a uvítaly by je.

Otázka č.4: Pracujete s emocemi u dětí pouze v situacích, kdy nastane ve třídě v této oblasti nějaký problém, např. když se mezi sebou žáci hádají, nebo je vedete k rozvoji emocí, i když žádné problémy v této oblasti nejsou?

Diagram č. 11 – *Pracujete s emocemi u dětí pouze v situacích, kdy nastane ve třídě v této oblasti nějaký problém, např. když se mezi sebou žáci hádají, nebo je vedete k rozvoji emocí, i když žádné problémy v této oblasti nejsou?*



Deset respondentek shodně odpovědělo, že na emočním rozvoji žáků pracují nejen v důsledku reakce na vzniklou situaci, ale i plánovaně bez jakéhokoliv problému:

U3: „Takže řekla bych, že to dělám i preventivně, ale i okamžitě se snažím vždycky, když zjistím nějaký problém, okamžitě se snažím to řešit.“

U10: „Je to oboje, rozhodně. Někdy to děláme tak preventivně, že si člověk něco naplánuje. Právě k tomu je i ta třídnická hodina, kde si třeba vždycky řekneme s kolegyní: ‚Dneska je aktivita na spolupráci,‘ a tak zvolíme ty činnosti, abychom spolupracovali mezi sebou. (...) pak to může být třeba na pomoc kamarádovi a zase to uděláme tak, aby si tam mezi sebou uměli pomoci. Ale jsou samozřejmě i chvíle, kdy se stane nějaký problém, a ten se musí nějakým způsobem vyřešit, a tak rychle reagovat na to a zvolit aktivitu tak nebo zvolit nějaké metody tak, aby se to nějakým způsobem vyřešilo nebo abychom došli k nějakému výsledku...“

Častou dovedností, kterou respondentky uváděly jako záměrně rozvíjenou, byla spolupráce:

U8: „Cíleně rozvíjím spolupráci, to dělám opravdu cíleně, protože ta je moc důležitá...”

U12: „Třeba co se týče spolupráce, tak to určitě plánované je...”

Několikrát bylo zmíněno i ovládání emocí:

U8: „Mám tady dva kluky s Aspergerovým syndromem, takže potom se snažím vychytávat ty situace tak, aby u nich nedocházelo k těm zkratům, kdy najednou si neví rady a propukají ty emoce u nich, takže tam to plánuju cíleně.”

U12: „...co do zvládání emocí a nějakého plánování (...) ta preventivní složka toho je v tom, že čteme knížky. Čteme knížky hodně, které se týkají dětského chování.”

Dvě respondentky uvedly, že cílený emoční rozvoj, který není důsledkem rozebírání vzniklého problému, probíhá v jejich třídě spíše výjimečně:

U4: „Že bych sama od sebe si řekla: Tak a teďka tuhle hodinu budeme nějaké mezilidské vztahy mezi sebou probírat, jak se cítíš v kolektivu třídním, a tak... ne. (...) Dalo by se to určitě, když fakt nastane ten problém nějaký, tak jo, když vidím, že to ty děti potřebují, protože za mnou přijdou: ‚Ten nadává na tu,‘ ‚ta nadává na toho,‘ a tak, tak to už musí člověk zakročit, ale kdybych sama od sebe...ne. (...) Ono my se střídáme. Jednu hodinu má paní psycholožka, jednu hodinu mám já, tu třídnickou hodinu. Takže já se spíš věnuji na tu spolupráci a ona tam má takové různorodé hry...”

U5: „...tady to převzala malinko paní psycholožka a jednou za měsíc oni mají hodinu třídní (...) já spíš řeším konkrétně, když nastane situace, už řeším konkrétní věci, ale že bysme takto preventivně...málo...”

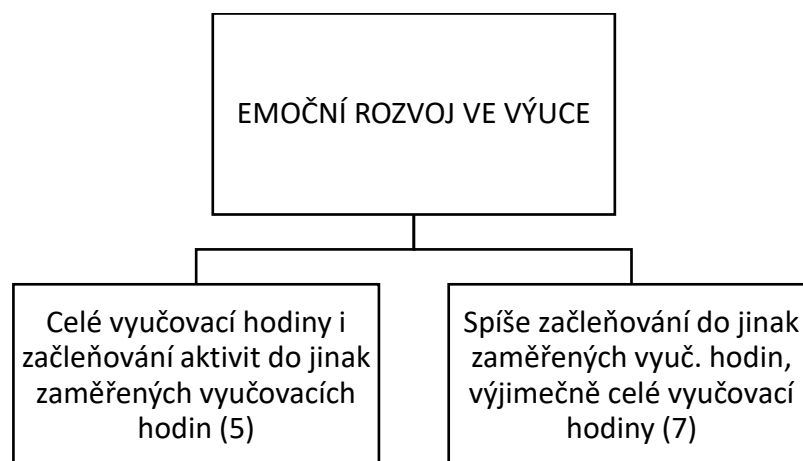
V obou případech byl uváděným důvodem nedostatek času:

U4: „Předcházet tomu...je to fakt náročné si najít ten čas v tom dnu nebo celkově v tom týdnu, kdy člověk by se tomu mohl věnovat.”

U5: „*Ono je to i tím, že my jsme se nejdřív dvakrát týdně testovali, pak jenom jednou týdně, a to strašně ztrácíte pořád čas. A to furt tlačíte, protože ty rodiče si zaplatili pracovní sešity a teď oni, když vidí... ,Vidíte, my jsme cosi koupili a vy to máte z půlky vyplněné jako, tak co to je toto...‘ Kolikrát na tu knížku ani mně nezbyde čas, já nutím furt, abych to doplnila, toto vyplnila, toto děcka musíme ještě udělat, mezitím ještě domácí úkol, potom školní sešit... Takže kolikrát... a ještě abych...“*

Otázka č.5: Realizujete celé vyučovací hodiny zaměřené na oblast rozvoje emocí nebo spíše začleňujete aktivity rozvíjející emoční inteligenci na začátek, konec či do průběhu jinak zaměřené vyučovací hodiny?

Diagram č. 12 – *Realizujete celé vyučovací hodiny zaměřené na oblast rozvoje emocí nebo spíše začleňujete aktivity rozvíjející emoční inteligenci na začátek, konec či do průběhu jinak zaměřené vyučovací hodiny?*



Pět dotazovaných uvedlo, že využívá jak celých vyučovacích hodin, tak i začleňování aktivit do částí jiných hodin v rozvrhu:

U8: „*Máme třídnické hodiny (...) takže tam se opravdu věnujeme tady tomu všemu, co chci budovat. Těm emocím, zvládání, spolupráci, ovládání se, že teda nepropukají ty hněvy a*

podobně. No a pak i ty činnosti, když volím, ty skupinové práce a nějaké aktivity, kdy něco v té třídě konkrétního děláme, tak se je snažím volit tak – a ta spolupráce je taková nejčastější – abychom ji tam opravdu pocvičili. Takže na tom učivu a na tom, co děláme, na těch činnostech, už na tom pracuju. (...) i celé hodiny i to začleňování do těch jednotlivých.“

U10: *„Rozhodně bych na tom nezaložila celou češtinu nebo celou matiku, vždycky nějakou aktivitu zařadit sem tam, aby to nebylo úplně takové stejnoměrné. Ta třídnická je fajn na to, že je to vlastně celý čas jenom tady pro toto, kdy se tomu můžeme věnovat úplně celou hodinu...“*

Sedm respondentek odpovědělo, že obvykle začleňují aktivity zaměřené na emoční rozvoj do částí jiných vyučovacích hodin, ale v případě potřeby si mohou vyhradit celou vyučovací hodinu:

U4: *„...většinou ukrajuju, neberu celou hodinu (...) třeba teď jsme měli včera téma té války, tak jsme tomu věnovali celou hodinu. Tak nám to vyšlo, ani jsem se nedívala, kolik je hodin, až pak jsem viděla, že už za chvilinku zvoní, zkrátka děti to potřebovaly, tak proč ne, nebráním se tomu, ale když už vidím, že není co dál, s čím pracovat a co řešit, tak pokračujeme dál v učení.“*

Respondentka U4 uvedla, že uzpůsobuje délku celků zaměřených na práci s emocemi době trvání konkrétní aktivity. Podobně odpověděla i respondentka U11: *„Klidně, když vidím, že už ty děcka fakt nemají zájem, že už je to nebaví, že už mají pocit, že je vše vyřešeno, že už se o tom nechtějí bavit, tak přejdeme na matiku nebo na to, co mělo být.“*

Další důvod k preferenci začleňování aktivit zaměřených na práci s emocemi do průběhu jiných hodin uvedla respondentka U6: *„...spíš to děláme útržkovitě (...) většinou se snažím ráno, protože oni jsou takoví nejvnímavější, nejčerstvější, pak už jsou mnohdy fakt rozlítaní (...) jsou to maloši, prvňáci (...) ale jsou to spíš takové kousky, protože třeba jak jsem říkala, že jsme to dělali dneska, že jsme fakt skoro celou hodinu seděli a rozebírali to, tak mě až překvapilo, že to jakž takž vydrželi, ale je to dlouho.“*

Některé respondentky uváděly, že díky absenci třídnických hodin jim nezbývá nic jiného než k práci s emocemi využít jinou hodinu v rozvrhu:

U2: *„Kdyby byl vyloženě nějaký problém, že opravdu někdy se vyskytnou, tak jsem schopná tomu i tu hodinu, i když byla třeba prvouka, tak to tomu obětovat, aby se ten problém vyřešil...“*

U3: *„...já jsem třeba bojovala i za to, abychom tady měli vyloženě místo volitelných předmětů třeba jednu třídnickou hodinu, kdy bysme se věnovali právě tomu, zhodnotili: ‚Tak děti, pojďme si jenom tak povykládat, co tento týden, jak jste se cítily v té škole, stalo se něco, co vás zamrzelo nebo co vám udělalo radost?‘ na to máte fakt dost málo času.“*

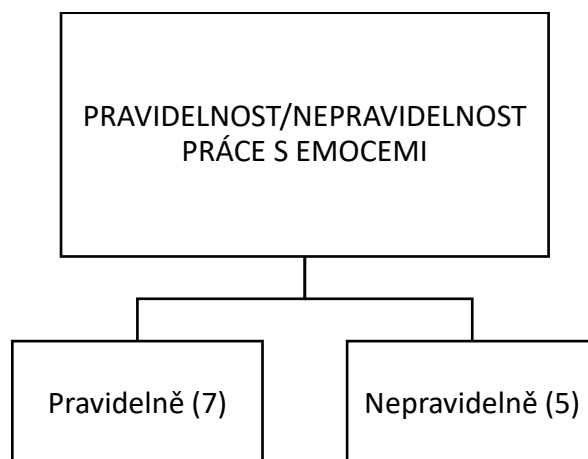
Tazatel: *„Takže vy si to spíš takto sama realizujete, že v rámci jednoho předmětu tento týden, tam už toho máte hotového dost, tak tam budete dělat něco jiného?“*

U3: *„Ano, tak tak. Nemáte jiné možnosti, bohužel.“*

Ukázalo se tedy, že odpovědi respondentek na tuto otázku byly značně podmíněny přítomností či absencí třídnických hodin na jejich pracovišti. Pokud měly školy stanovené třídnické hodiny, měly respondentky více prostoru k realizaci celých vyučovacích hodin věnovaných emočnímu rozvoji.

Otázka č.6: Věnujete se práci s emocemi u žáků pravidelně? Jste schopná určit, kolik času týdně přibližně věnujete cílevědomé práci s emocemi u dětí?

Diagram č. 13 – Věnujete se práci s emocemi u žáků pravidelně?



Sedm respondentek odpovědělo, že se práci s emocemi u žáků věnují pravidelně:

U1: „*Ta pravidelnost tam stoprocentně musí být. (...) řekla bych, že čím jsou ty děti menší, je potřeba častěj tady tu tematiku otevírat a rozebírat a ptát se.*“

Dvě respondentky uvedly i časový údaj:

U2: „*...tak třeba 15, 20 minut, někdy půl hodiny týdně.*“

U6: „*Čistě když se budu bavit tady o těch aktivitkách, tak by to možná bylo třeba 60 minutek nebo 45 spíš, třeba jedna ta hodina...*“

Jako nejnáročnější se ukázalo dokázat oddělit cílevědomou, plánovanou práci s emocemi žáků od reagování na vzniklé situace či problémy. Mnoho respondentek proto uvádělo, že je obtížné uvést, kolik času emočnímu rozvoji žáků věnují:

U6: „*...ale já vlastně nevím, jestli se to takto vůbec dá brát, protože mně přijde, že s tím vlastně pracujeme nepřetržitě s téma emocema. Když se budu takto bavit o tom, že mám nějaké činnosti a jdu cíleně (...) to třeba by se dalo nějak na minuty, ale jinak to je fakt pořád...*“

U7: „...na čas, jako na určení, je to hodně složité. Ale ono to v podstatě prolíná celou hodinu.“

U8: „Já si myslím, že to se nedá poměřit...“

U10: „...většinou je to nevědomky, že třeba i v sobě přemýšlím, co by mohlo být problém a pak na to dám aktivitu nebo se snažím tu hodinu uzpůsobit tak, aby mně to z toho vyšlo, nějaký ten cíl, ale úplně nevím, jestli jsem schopná říct, kolik bych tomu dala času. Přijde mně, že je to takové nevyčíslitelné tím, že to dělám nevědomky nebo se tomu fakt věnujeme, když je potřeba, tak je to hrozně těžké říct, kolik se tomu dá času.“

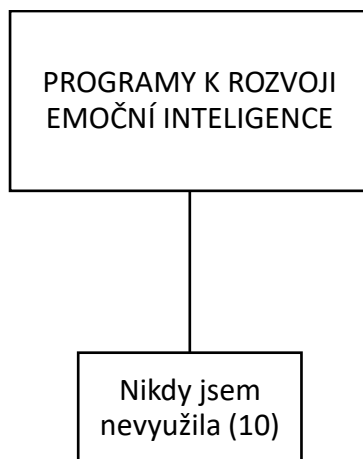
Pět respondentek odpovědělo, že s emocemi žáků pravidelně nepracuje:

U3: „Pravidelně bych asi neřekla, řekla bych spíš nahodile, vždycky podle dané situace a když cítím, že je ten pravý okamžik, že se to na něco hodí, že ta situace nějaká zrovna nastala, kdy je vhodné o tom mluvit.“

U9: „Nepravidelně...“

Otázka č.7: Víte o tom, že existují programy, které jsou na rozvoj emoční inteligence u dětí a práci s jejich emocemi zaměřeny? Využila jste ve své praxi některý z těchto programů?

Diagram č. 14 – *Využila jste někdy v průběhu své praxe program zaměřený na rozvoj emoční inteligence dětí?*



Tato otázka byla z časových důvodů položena pouze deseti respondentkám. Žádná z nich program na rozvoj emoční inteligence u dětí nikdy nepoužila:

U4: „Ne, protože jsem to neslyšela...”

U7: „Ne, nevyužila. (...) Nikdy jsem ještě neměla nikoho takového, kdo by měl až takové potíže, že by se to nedalo zvládnout v rámci nějakých rozhovorů rodič – škola.”

U9: „Nevím, o čem mluvíte.”

U10: „Ne, nezkoušela jsem to.”

U12: „To teda vůbec asi jsem neslyšela...”

Pouze jedna respondentka se již dříve s jedním z programů setkala, v praxi ho ale také nikdy neaplikovala:

U2: „Dobrý začátek, to jsem slyšela...”

7.3 Doplnující výsledky

Výpovědi mnoha respondentek dokládají, že jim záleží na tom, aby žáci byli ve škole spokojeni a prožívali převážně pozitivní emoce:

U1: „...vy jste tu pro ty děti. Vy tu nejste jenom pro ten dril, naučit je něco. Oni se to naučí, oni se všichni naučí číst, psát a počítat. Zase – někdo líp, někdo hůř, ale naučit se to s tím, že sem budu chodit pořád s tím úsměvem a nebude se mě chtět jít pryč...“

U2: „...snažím se, aby opravdu hlavně ty děti v té škole byly šťastné nebo i cítily se tu dobře...“

U3: „...pokud můžu pomoci a zachráním jedno jediné děťátko a bude zase rádo chodit do školy (...) co může být lepšího pomalu?“

U4: „...já nepotřebuji, aby byli nejlepší kamarádi, to určitě ne, ale aby se v tom kolektivu cítili dobře a chodili do té školy rádi.“

U7: „Je důležité, aby ty děcka byly ve škole v pohodě (...) aby se jim to líbilo. (...) mně jde o to, aby těm dětem tu bylo příjemně...“

V rozhovorech se několikrát objevilo také téma spolupráce s rodiči, která je nejen pro emoční rozvoj žáků dle respondentek klíčová:

U7: „...hodně je i na těch domluvách, na komunikaci učitele s rodiči. To všechno je ve prospěch toho žáčka. A když to funguje, tak to je to nejlepší.“

U3: „Já to vždycky říkám všem rodičům i na rodičáku, že pokud pochopí, že já nejsem jejich nepřítel, ale že já jsem tady pro ně, že jsme na jedné lodi a že oni i já máme stejný cíl a úkol. (...) takže ta komunikace s rodiči je strašně moc důležitá. (...) proto my tady máme u nás na škole takzvaný konzultační týden (...) probíhá to tak, že vždycky dvakrát za rok, v každém pololetí, je jeden týden takzvaný konzultační, kdy rodiče se nahlásí. Já to mám většinou tak, že jim dám dny a tabulku s časy tak jako u lékaře pomalu a oni si tam můžou bloknout nějaký termín, který jim vyhovuje a je to komunikace ve třech: dítě, učitel a rodič. Toto je právě strašně dobré, že to není takové to, že dojdou rodiče všichni na rodičák, vy si jim postěžujete a oni zase odejdou, doma ty děcka buďto nechají tak anebo je spleskají nebo to prostě nějak

proběhne, ale vlastně vůbec u toho není to dítě. Když to probíráte před tím dítětem, tak je to takové, mně připadá, na férovku, že tam si nedovolí nikdo říct nic, co není pravda, dítě se k tomu může vyjádřit, když je problém. (...) vy si vytvoříte trošku intimnější vztah i s tím rodičem. Když je to potom od první do páté třídy pravidelně, tak už tam vypořádáte, jak to dítě jedná s tím rodičem a potom třeba pochopíte i hodně věcí: Aha, tak já už se nemůžu vůbec divit, že on takto kolikrát nadržo, protože pro něho je to úplně normální, on tak komunikuje s tím rodičem a ten rodič, on se nad tím vůbec nepozastavuje (...) jemu to nepřijde, oni tak jsou zvyklí. Takže vám to pomůže v tom, že si potom spoustu věcí třeba na tom uvědomíte a pochopíte. (...) tady se přesně poznají ty emoce. Emoce těch rodičů, jak na to reagují, jestli jsou v klidu, když řeknu něco dobrého o těch dětech nebo potom to špatné, když jim říkám i ty špatné věci, tak sledujete, jak oni na to reagují, jak se dívají na to dítě, jestli to berou úplně v pohodě nebo vidíte, že tam bude problém, že to dítě je potom... už víte, proč je vystresované, protože i dvojka je úplně nejhorší známka na světě...”

Tazatel: *„To je pravda, že asi v běžné škole, kde jsou jenom třídní schůzky, tam vůbec není možnost vidět tu interakci rodič – dítě...”*

U3: *„Ne, nemáte, tam to nemáte vůbec absolutně možnost poznat, protože ten rodič vám to řekne z toho jeho pohledu, ale vy tam nevypořádáte, jak to mezi nima funguje.”*

Z uvedeného úseku rozhovoru s respondentkou U3 vyplývá, že konzultace ve složení rodič-dítě-učitel mohou být pro učitele velmi přínosné, jelikož mu mohou poskytnout informace o vztahu mezi rodičem a dítětem, které může při emočním rozvoji žáků využít.

Některé respondentky zmiňovaly důležitou úlohu asistentky pedagoga a zaměstnanců školského poradenského pracoviště při práci s emocemi žáků:

U4: *„...nejenom, že je tady paní psycholožka, je tady metodik prevence, je tady speciální pedagog, takže tady je ta opora v tom, kam jít pro radu, velká. A těm dětem, takovým těm horším dětem v tom chování, se kolikrát snažíme pomoci v tomto směru, že si je člověk zavolá, sedne si s nimi, povykládá si o tom, co se stalo, proč se to stalo, kdo to zavinil a tak. A ten speciální pedagog tomu pomůže, metodik prevence tomu taky pomůže, takže to si myslím, že na každé škole je taky důležité v rámci tohoto směru (...) Psycholog, to si myslím,*

že taky je velké plus, ten nám teďka pomáhal i v době distanční výuky, protože pro ty děti to bylo taky samozřejmě náročné.“

U6: „Já bych k tomu mohla říct to, že my tady nemáme školního psychologa, máme tady etopedku, která sem jezdí a mě třeba v tomto hodně pomohla (...) kdyby fakt ti psychologové byli...toto je malá škola, tady by ho nikdo ani nezaplatil, ale třeba takové působnosti – pár škol mám, mám tam úvazky nějaké kratší – to si myslím, že by bylo dobré. A nejenom, že sedí v kanceláři, ale: „Já dneska k vám přijdu, co? Podívám se...“ Otupuje okamžitě. (...) je to fakt dobré a myslím si, že i pro psychickou pohodu toho učitele. (...) psycholog nebo etoped, ten učitel si o tom má s kým promluvit, vždycky víc hlav víc ví a on je profík a ukáže vám (...) té psychické pohodě děcek nebo té psychické stránce rozumí víc.“

U7: „Naštěstí máme teď v první třídě asistentku, to je taky hrozně velká výhoda, že když ty děti některé emoce třeba nezvládají, tak okamžitě se dá, že mě jako učitelku zastoupí ta asistentka, protože už řadu věcí ví, už je zaběhnutá do té práce a já můžu okamžitě reagovat (...) díky té asistentce na to ten prostor je.“

8 Diskuze

Výzkumná část této práce se věnovala pohledu učitelů prvního stupně základních škol na problematiku emočního rozvoje žáků. Náš výzkumný soubor tvořilo dvanáct respondentek vyučujících na prvním stupni základních škol jihomoravského kraje. S těmito respondentkami bylo provedeno interview, jehož výsledky byly prezentovány v předchozí kapitole. Nyní se zaměříme na zasazení výsledků výzkumného šetření do kontextu poznatků z dané oblasti a popíšeme možné chyby a nepřesnosti, které mohly výzkumné šetření ovlivnit.

Prvním dílčím cílem bylo zmapovat vnímání důležitosti emočního rozvoje žáků a odpovědnosti za něj z pohledu vyučujících. Výsledky našeho výzkumného šetření ukázaly, že všech dvanáct respondentek považuje za důležité vést žáky k porozumění vlastním emocím a práci s nimi. To potvrzuje tvrzení Prokešové, Stuchlíkové a kol. (2005), které uvádí, že v současné době je nesnadné nalézt učitele, který by si nebyl vědom důležitosti emočního rozvoje žáků. Totéž uvádí i Elias a kol. (1997 cit. podle Zeidner, Roberts, Matthews, 2002), podle kterých si učitelé a psychologové stále více uvědomují důležitost emocionálního učení ve školách. Výsledky studie autora Raptis (2017), který prováděl výzkum, jehož cílem bylo zmapovat postoje řeckých učitelů prvního stupně ZŠ k rozvoji sociálně-emocionálních dovedností žáků, taktéž ukázaly, že si vyučující uvědomují důležitost sociálně-emočního rozvoje žáků. Výsledky našeho výzkumného šetření v této oblasti tedy nejsou v rozporu s uvedenými zdroji.

Všechny respondentky dále uvedly, že emoční rozvoj žáků vnímají jako povinnost rodiny žáka, ale současně i školy, kterou navštěvuje. K tomuto tématu se vyjadřují i Fredericks a kol. (2005), kteří tvrdí, že pokud se rodina a škola spojí a společně rozvíjí emoční dovednosti žáků, mohou dosáhnout mnohem lepších výsledků, než, když se emočnímu rozvoji dětí věnuje některá ze skupin samostatně.

V rámci druhého dílčího cíle jsme zjišťovali, jaké konkrétní emoční dovednosti se respondentky snaží u svých žáků rozvíjet. Nejvíce respondentky zmiňovaly spolupráci, která zazněla v sedmi rozhovorech (z celkových dvanácti). Pět respondentek uvedlo, že svou pozornost cílí na oblast řešení konfliktů, třetí nejvíce zmiňovanou emoční dovedností byla empatie, tu uvedly čtyři respondentky. Všechny tyto nejčastěji zmiňované dovednosti

bychom mohli dle Golemanova modelu, blíže charakterizovaného v kapitole 1.2.4, zařadit mezi interpersonální.

Třetím dílčím cílem výzkumné části bylo zmapovat konkrétní metody, formy výuky, aktivity a pomůcky, které respondentky využívají k emočnímu rozvoji žáků. Zjistili jsme, že 9 z 12 respondentek komunikuje s žáky o jejich emocích na pravidelnější bázi, 3 respondentky dávají žákům ke sdělování vlastních pocitů prostor pouze příležitostně. Všechny respondentky znaly metodu komunitního či komunikačního kruhu a jedenáct z nich ji v průběhu své pedagogické praxe někdy využilo. Respondentky dále popsaly konkrétní aktivity zaměřené na práci s emocemi žáků, mnoho uvedených aktivit cílilo na spolupráci a důvěru, což může mít souvislost s tím, že právě spolupráce byla uvedena jako nejčastěji rozvíjená dovednost. Osm respondentek uvedlo, že využívá k rozvoji emoční inteligence žáků knihy. Ghosn (2001) tvrdí, že právě knihy mohou skrze zprostředkované emoce rozvíjet emoční inteligenci, zejména schopnost empatie. Jedenáct respondentek pak používá alespoň jednu pomůcku k práci s emocemi žáků, nejčastěji byly uváděny pomůcky s emotikony.

Posledním dílčím cílem bylo zjistit, zda se učitelé domnívají, že jejich působení v oblasti rozvoje emočních dovedností u žáků má pozitivní vliv na jejich chování a školní výsledky. Osm respondentek uvedlo, že u svých žáků registrují pozitivní vliv emočního rozvoje jak na jejich chování, tak i na školní výsledky, tři respondentky vnímají pozitivní vliv pouze v oblasti chování. V souvislosti s touto problematikou je zajímavá studie Parka a kolektivu (2017), z níž vyplývá, že interpersonální kompetence předpovídají lepší vztahy k vrstevníkům, zatímco oblast intrapersonálních kompetencí předpovídá lepší akademické výsledky. Výše je uvedeno, že dle našeho výzkumného šetření rozvíjí respondentky u žáků zejména oblast interpersonálních emocionálních dovedností. To může mít souvislost s tím, že jedenáct respondentek připouští pozitivní efekt emočního rozvoje na chování žáků a pouze osm dotazovaných pozoruje pozitivní vliv na jejich školní prospěch. Pro další výzkum v této oblasti by tedy mohlo být přínosné zkoumat, kolik prostoru věnují učitelé rozvoji interpersonálních a intrapersonálních emočních dovedností žáků a jak tento rozvoj ovlivňuje jejich chování a školní výsledky.

Literatura a mnohé studie se v názoru na souvislost emoční inteligence s akademickým úspěchem liší. Rivers a kolektiv (2012 cit. podle Tominey, O'Bryon, Rivers, Shapses, 2017)

uvádí, že děti, které mají vyšší úroveň emoční inteligence, dosahují lepších výsledků. Skutečnost, že emoční inteligence a úspěšnost ve škole jsou velmi úzce propojeny uvádí i nezisková organizace Six Seconds (Six Seconds, Emotional Intelligence Network, 2007). Na druhé straně z výsledků výzkumu, který provedli Kashani, Azimi a Vaziri (2012) vyplývá závěr, že emoční inteligenci nelze považovat za spolehlivý indikátor studijních úspěchů. Také Humphrey a kolektiv (2007) se k otázce vlivu emoční inteligence na lepší studijní výsledky staví s pochybnostmi a uvádí, že je třeba provést další důkladné výzkumné šetření, aby mohla být přesně stanovena specifika vztahu mezi emoční inteligencí a akademickými výsledky.

Co se týče vztahu mezi emoční inteligencí a chováním, z výsledků výzkumu, který provedli Petrides, Frederickson a Furnham (2004) vyplývá, že deficit v oblasti emoční inteligence souvisí s poruchami chování. Rivers a kolektiv (2012 cit. podle Tominey, O'Bryon, Rivers, Shapses, 2017) zase uvádí, že děti s vyšší úrovní emoční inteligence jsou schopny lépe regulovat své chování.

Pouze jedna respondentka, která se účastnila našeho výzkumného šetření, potvrdila, že u svých žáků nezaznamenala pozitivní efekt emočního rozvoje na jejich chování, ani na školní výsledky. Tento výsledek zdůvodnila tím, že na rozvoji emočních dovedností žáků nepracuje systematicky, přičemž právě systematická práce na rozvoji sociálně-emocionálních kompetencí je podle Smékalové a Palové (2016) velice důležitá.

Na tomto místě je nutno zmínit, že uvedené výsledky našeho výzkumného šetření mohly podlehnout několika chybám. Prvním možným zdrojem limitů a chyb výzkumné části této práce mohla být má nedostatečná zkušenost s vedením výzkumného rozhovoru a jeho následnou analýzou. Ačkoli jsem se při realizaci rozhovorů snažila vyhnout sugestivním otázkám, jsem si vědoma svých omezených zkušeností a nepopírám, že právě ony mohly mít vliv na zjištěné výsledky. K dalšímu zkreslení mohlo dojít vlivem vybraného výzkumného souboru, jelikož je možné, že respondentky, které projevíly zájem o účast v rozhovoru, měly o dané problematice větší přehled. Chyby mohly vzniknout také při samotném vedení rozhovorů, neboť z úst respondentek často zaznívaly výroky jako:

„Nemůže to fungovat, když tam ty emoce nedáte a já je tam vkládám pořád...“

„...v každé hodině to je o citu, určitě.“

„...si myslím, že s tím člověk pracuje i nevědomky, že využívá různé věci a různé situace, kdy právě na to téma se pak baví s dětma.“

„mně to ani nedochází (...) že v podstatě to děláš, ale už ti to ani nepřijde, že by to souviselo s emocemi.“,

Je tedy vidět, že respondentkám dělalo mnohdy problém zaměřit se na plánovanou a cílevědomou práci s emocemi žáků, kterou realizují a dokázat ji odlišit od běžného reagování na vzniklé situace ve třídě. Tuto skutečnost, která se v rozhovorech výrazně ukázala, považuji taktéž za možný zdroj nepřesností, který mohl vést ke zkreslení výsledků.

Nakonec je třeba podotknout, že vzhledem k malému výzkumnému souboru není možné závěry plynoucí z tohoto výzkumného šetření zobecňovat.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce pojednává o možnostech emočního rozvoje dětí 1. stupně základní školy.

Teoretická část práce nabízí vysvětlení pojmu *emoční inteligence*, charakteristiku emočního rozvoje dítěte školního věku a přehled o rozvoji emoční inteligence dětí v České republice i v zahraničí. Poslední kapitola se zabývá konkrétními možnostmi, způsoby a aktivitami, které lze při práci s emocemi žáků využít.

Výzkumná část je věnována výzkumnému šetření, které bylo realizováno metodou polostrukturovaného rozhovoru s dvanácti vyučujícími. Cílem výzkumné části bylo zmapovat, jak učitelé prvního stupně základní školy vnímají a realizují práci s emocemi u svých žáků a rozvoj jejich emoční inteligence. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že všechny respondentky pokládají za důležité vést žáky k pochopení vlastních emocí a práci s nimi. Celý náš výzkumný soubor se dále shodl v tom, že emoční rozvoj dítěte by měl být nejen úlohou jeho rodiny, ale i školy, kterou navštěvuje. V rámci rozvoje emočních dovedností u svých žáků se respondentky zaměřovaly především na oblast spolupráce, řešení konfliktů a empatie, dominovaly tedy interpersonální emoční dovednosti. Co se týče praktické realizace emočního rozvoje, z našeho průzkumu vyplývá, že 9 učitelek dává žákům prostor k vyjadřování vlastních emocí na pravidelnější bázi, 3 respondentky se této činnosti věnují pouze příležitostně či omezeně. Jedenáct respondentek v průběhu své praxe někdy využilo metodu komunitního kruhu, totožný počet dotazovaných používá k práci s emocemi žáků alespoň jednu pomůcku. Knihy jako prostředek k rozvoji emoční inteligence využívá 8 dotazovaných. Výzkumná část přináší také popis konkrétních aktivit, které respondentky znají či přímo v praxi používají k emočnímu rozvoji žáků. Z dalších zjištění by bylo vhodné zmínit, že jedenáct respondentek registruje pozitivní vliv působení v oblasti rozvoje emočních dovedností na chování žáků, osm z nich připouští také pozitivní dopad na jejich prospěch. Pouze jedna vyučující uvedla, že na svých žácích nepozoruje pozitivní změny v žádné z uvedených oblastí. Tuto skutečnost odůvodnila nesystematickým zařazováním emočního rozvoje do výuky.

Výsledky našeho výzkumného šetření tedy prokázaly, že téma emočního rozvoje žáků není našim respondentkám neznámé, naopak si plně uvědomují jeho důležitost a snaží se jej

alespoň v nějaké formě začlenit do své učitelské praxe. Většina z nich také pozoruje pozitivní důsledky, které emoční rozvoj žáků přináší.

V úplném závěru bychom rádi uvedli, že tato práce může být přínosem zejména pro pedagogy, kteří se jejím prostřednictvím mohou dozvědět více o problematice emočního rozvoje dětí a načerpat v ní inspiraci, jak tento rozvoj ve své praxi realizovat.

SEZNAM DIAGRAMŮ

Diagram č. 1 – *Považujete za důležité vést děti k pochopení vlastních emocí a práci s nimi?*

Diagram č. 2 – *Je podle vás rozvoj emoční inteligence dětí úlohou školy nebo vnímáte tuto oblast pouze jako součást výchovy v rodině?*

Diagram č. 3 – *Jaké konkrétní emoční dovednosti se snažíte u svých žáků rozvíjet?*

Diagram č. 4 – *Mluvíte s dětmi o emocích?*

Diagram č. 5 – *Realizovala jste někdy ve své třídě komunitní kruh?*

Diagram č. 6 – *Využíváte knihy a práci s nimi jako prostředek k rozvoji emoční inteligence u dětí?*

Diagram č. 7 – *Využíváte nějaké pomůcky k práci s emocemi u dětí?*

Diagram č. 8 – *Pozorujete na svých žácích, že má rozvoj jejich emočních dovedností pozitivní vliv na jejich chování a školní výsledky?*

Diagram č. 9 – *Je pro vás z pozice učitele důležitější vybavit žáka vědomosti a dovednostmi v jednotlivých vzdělávacích oborech, které souvisí s učivem (např. vyjmenovaná slova, malá násobilka atd.), nebo rozvíjet jeho emoční inteligenci?*

Diagram č. 10 – *Myslíte si, že je v učebních osnovách dostatečný prostor k tomu, aby se mohl učitel věnovat práci s emocemi žáků a rozvíjet jejich emoční inteligenci?*

Diagram č. 11 – *Pracujete s emocemi u dětí pouze v situacích, kdy nastane ve třídě v této oblasti nějaký problém, např. když se mezi sebou žáci hádají, nebo je vedete k rozvoji emocí, i když žádné problémy v této oblasti nejsou?*

Diagram č. 12 – *Realizujete celé vyučovací hodiny zaměřené na oblast rozvoje emocí nebo spíše začleňujete aktivity rozvíjející emoční inteligenci na začátek, konec či do průběhu jinak zaměřené vyučovací hodiny?*

Diagram č. 13 – *Věnujete se práci s emocemi u žáků pravidelně?*

Diagram č. 14 – *Využila jste někdy v průběhu své praxe program zaměřený na rozvoj emoční inteligence dětí?*

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – *Charakteristika sledovaného souboru respondentů*

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

Literatura

BODINE, Richard J.; CRAWFORD, Donna K, 1999. *Developing emotional intelligence: A guide to behavior management and conflict resolution in schools*. Research PressPub. ISBN 0-87822-421-1.

BRADBERRY, Travis a Jean GREAVES, 2007. *Emoční inteligence v praxi: všechno, co potřebujete vědět o úspěšném životě, vztazích a kariéře*. Praha: Columbus. ISBN 978-80-7249-220-6.

BURDICK, Debra E, 2019. *Mindfulness u dětí a dospívajících: 154 technik a aktivit*. Přeložily Marie OCISKOVÁ, Aneta SANDOVAL, Daniela ZMEŠKALOVÁ. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0852-7.

ČAPEK, Robert, 2019. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-344-5.

ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ, 2013. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0361-0.

DOTY, G, 2001. *Fostering emotional intelligence in K-8 students. Simple strategies and ready-to-use Activities*. ISBN 0-7619-7748-1.

GAJDOŠOVÁ, Eva a Gabriela HERÉNYIOVÁ, 2006. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7367-115-8

GOLEMAN, Daniel, 2000. *Práce s emoční inteligencí: jak odstartovat úspěšnou kariéru*. Praha: Columbus. ISBN 80-7249-017-6.

GOLEMAN, Daniel, 2011. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). Přeložila Markéta BÍLKOVÁ. V Praze: Metafora. ISBN 978-80-7359-334-6.

HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

KANITZ, Anja von, 2008. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Praha: Grada. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-2582-6.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LOJA, Radka, 2019. *Emoce pod kontrolou: 5 kroků ke zvládnutí emocí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2217-2.

- MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2000. *Lidské emoce*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0763-6.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2021. *Psychologie osobnosti*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton. ISBN 978-80-7553-886-4.
- PLETZER, Marc, 2009. *Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3057-8.
- PLUMMER, Deborah, 2013. *Učíme děti zvládat úzkost, obavy a stres: cvičení pro mladší školní věk*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0377-3.
- PLUMMER, Deborah, 2018. *Hry pro rozvoj všímavosti u dětí: mindfulness pro děti 5-12 let*. Přeložila Pavla LE ROCH. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1308-6.
- PLUMMER, Deborah, 2019. *Hry pro zvládání hněvu: cvičení a hry pro děti 5-12 let*. Přeložila Miroslava KOPICOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1507-3.
- PORTMANN, Rosemarie, 1996. *Jak zacházet s agresivitou: 150 her pro zvládnutí zlosti a agresivity: [od 8 do 18 let]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-094-4.
- PROKEŠOVÁ, Ludmila, STUHLÍKOVÁ, Iva, ed, 2005. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-534-2.
- ROGERS, Vanessa, 2015. *Hry a aktivity pro zkoumání emocí: pro děti školního věku*. Přeložila Kateřina PIETRASOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0920-1.
- SERRAT, Olivier, 2017. Understanding and developing emotional intelligence. In: *Knowledge solutions*. Springer, Singapore. ISBN 978-981-10-0982-2.
- SHAPIRO, Lawrence E, 2004. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 2. Přeložila Hana KAŠPAROVSKÁ. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-964-X.
- SCHULZE, Ralf a Richard D. ROBERTS, ed, 2007. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-229-4.
- SMITH, Charles A, 1996. *Třída plná pohody: 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání: [ucelený program]*. 2.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-097-9.
- THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

Internetové zdroje

BOWLES, Terence, et al, 2017. A review of the provision of social and emotional learning in Australia, the United States, Poland, and Portugal. *Journal of Relationships Research*, 8 [online]. [cit. 2021-10-06]. Dostupné z:

<https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-relationships-research/article/review-of-the-provision-of-social-and-emotional-learning-in-australia-the-united-states-poland-and-portugal/CE928CFD57E22CD405FA11F28D817ADC>

CASEL, 2013. CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs. *Preschool and elementary school edition* [online]. Chicago: CASEL. [cit. 2021-08-21]. Dostupné z: <http://www.selresources.com/sel/choosing-an-effective-sel-program-for-preschool-and-elementary-students/>

CEFAI, Carmel, et al, 2018. *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence* [online]. [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/29098>

Druhý krok, 2018. *Spolek ŠPAS* [online]. [cit. 2022-06-04]. Dostupné z: <https://spolekspas.cz/druhy-krok/>

FREDERICKS, Linda, et al, 2005. Schools, Families, and Social and Emotional Learning: Ideas and Tools for Working with Parents and Families. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ1)* [online]. [cit. 2022-05-27]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED505371>

FREY, Karin S., et al, 2005. Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of applied developmental psychology* [online], 26.2: 171-200. [cit. 2021-08-02]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397304001406>

GHOSN, Irmak, 2001. Nurturing emotional intelligence through literature. In: *English Teaching Forum*. p. 10-17 [online]. [cit. 2022-05-27]. Dostupné z: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/01-39-1-c.pdf

HUMPHREY, Neil, et al, 2007. Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology* [online], 27.2: 235-254. [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410601066735>

KASHANI, F. Lotfi; AZIMI, A. Lotfi; VAZIRI, Sh, 2012. Relationship between emotional intelligence and educational achievement. *Procedia-Social and behavioral sciences* [online], 69: 1270-1275. [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055218>

KNAPP, Martin; MCDAID, David; PARSONAGE, Michael, 2011. *Mental health promotion and mental illness prevention: The economic case* [online]. [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <http://eprints.lse.ac.uk/32311/>

LOW, Sabina, et al, 2015. Promoting social–emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step®. *Journal of school psychology* [online], 53.6: 463-477. [cit. 2021-08-09]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440515000692>

MAYER, John D.; CARUSO, David R.; SALOVEY, Peter, 1999. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence* [online], 27(4), s. 267. [cit. 2021-07-13]. ISSN 0160-2896. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0160289699000161>

Metodika Dobrý začátek, 2021. *Schola Empirica* [online]. Praha 2 [cit. 2022-06-04]. Dostupné z: <https://www.scholaempirica.org/zakladni-skoly/1-stupen-zs/#dobryzacatek>

Our Vision: Transforming Education for Humanity. *UNESCO Mahatma Gandhi Institute for Education for Peace and Sustainable Development* [online]. [cit. 2022-01-05]. Dostupné z: <https://mgiep.unesco.org/vision>

PALOVÁ, Kateřina, et al, 2017. Program Druhý krok jako podpora rozvoje tvořivosti a sebepojetí dětí mladšího školního věku. *Psychologie a její kontexty* [online], 8 (2), 31–44. [cit. 2021-08-23]. Dostupné z: <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-a099f598-ca39-4587-8938-d76135495fd3>

PARK, Daeun, et al, 2017. A tripartite taxonomy of character: Evidence for intrapersonal, interpersonal, and intellectual competencies in children. *Contemporary educational psychology* [online], 48: 16-27. [cit. 2022-05-27]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X16300352>

PETRIDES, Kostantinos V.; FREDERICKSON, Norah; FURNHAM, Adrian, 2004. *The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. Personality and individual differences* [online], 36.2: 277-293. [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886903000849>

PROKEŠOVÁ, L, 2001. Co s emocemi ve škole. *Pedagogická orientace* [online], č. 1, s. 51-57. ISSN 1211-4669. [cit. 2022-01-04]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8645/7820>

RAPTIS, Ioannis, et al, 2017. Teachers' attitudes regarding the development of socio-emotional skills in elementary schools in Greece. *International Journal of Psychology and Educational Studies* [online], 4.1: 21-28. [cit. 2022-05-27]. Dostupné z: <https://dergipark.org.tr/en/pub/pes/issue/57193/807656>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017 [online]. Praha: MŠMT [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

ŘIHÁČEK, Tomáš; HYTYCH, Roman, 2013. *Metoda zakotvené teorie* [online]. [cit. 2022-06-01]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Tomas-Rihacek-2/publication/258994659_Metoda_zakotvene_teorie/links/004635298f71e53e47000000/Metoda-zakotvene-teorie.pdf

Six Seconds, Emotional Intelligence Network, 2007. [online]. [cit. 2022-05-27]. Dostupné z: http://www.6seconds.org/pdf/case_for_EQ_school.pdf

SMÉKALOVÁ, E.; PALOVÁ, K, 2016. Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie* [online], 16.3: 246-254. [cit. 2021-08-19]. Dostupné z: <https://adiktologie-journal.eu/journal-archive/2016-2/3-2016/>

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, 2015 [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/>

TOMINEY, S. L., O'BRYON, C. E., RIVERS, S. E., & SHAPSES, S., 2017. *Teaching emotional intelligence in early childhood* [online]. [cit. 2022-05-27]. Dostupné z: <http://www.naeyc.org/yc/emotional-intelligence-early-childhood>

ZEIDNER, Moshe; ROBERTS, Richard D.; MATTHEWS, Gerald, 2002. Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational psychologist* [online], 37.4: 215-231. [cit. 2022-05-27]. Dostupné z: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3704_2

Zipyho kamarádi, c2012-2019. *Duševní zdraví dětí* [online]. [cit. 2022-06-04]. Dostupné z: <https://zipyhokamaradi.cz/zipyho-kamaradi/>

Zipyho kamarádi v ČR. *Centrum sociálních služeb Praha* [online]. [cit. 2022-01-05]. Dostupné z: <https://www.csspraha.cz/zipyho-kamaradi-v-cr>

ABSTRAKT

Jméno a příjmení:	Zuzana Trnečková
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Kavková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Možnosti práce s emocemi u žáků 1. stupně základní školy
Název práce v angličtině:	The possibilities of working with emotions of pupils in primary schools
Anotace práce:	Tato diplomová práce se zabývá možnostmi práce s emocemi u žáků 1. stupně základní školy. Skládá se z teoretické a výzkumné části. Teoretická část vysvětluje pojem emoční inteligence a popisuje rozvoj emoční inteligence dětí v České republice i v zahraničí. Dále se zaměřuje na charakteristiku emočního rozvoje žáka školního věku. Poslední kapitola se věnuje konkrétním způsobům, metodám a aktivitám, které lze využít k emočnímu rozvoji žáků. Výzkumná část představuje výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno metodou polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumný soubor tvořilo 12 žen vyučujících na prvním stupni základní školy. Cílem výzkumné části bylo zmapovat, jak učitelé prvního stupně základní školy vnímají a realizují práci s emocemi u svých žáků a rozvoj jejich emoční inteligence.
Klíčová slova:	Emoční inteligence, emoční rozvoj dětí, školní věk, učitel
Anotace práce v angličtině:	This diploma thesis deals with the possibilities of working with emotions of pupils in primary schools. It is composed of a theoretical part and a research part. The theoretical part explains the concept of emotional intelligence and describes development of children's emotional intelligence in the Czech Republic and foreign countries. It also focuses on characteristics of emotional development in school-age children. The last chapter deals with the techniques, methods and

	activities that can be used for emotional development of children. The research part presents the findings of a research investigation which was carried out by way of a semi-structured interview. Research group was consisted of 12 women, who taught in primary school. The aim of the research part was to find out what do the primary school teachers think about children's emotional development and how they put it into a practice.
Klíčová slova v angličtině:	Emotional intelligence, children's emotional development, school age, teacher
Přílohy vázané k práci:	Příloha č. 1 – Plán bitvy s problémem
Rozsah práce:	105 stran
Jazyk práce:	český

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Plán bitvy s problémem

Plán bitvy s problémem

Váš osobní plán vaší bitvy s problémem, který vás
(nebo druhé lidi) trápí

Pojmenuj svého nepřítele (svůj problém):

Jaký typ války chceš bojovat? Popiš svou strategii:

Nečekaný útok (Přístup k problému novým, rafinovanějším způsobem. Klíčovým
prvkem je překvapení):

Totální bitva (Vyjmenuj tolik způsobů, jak zaútočit na problém, na kolik si jen do-
kážeš vzpomenout):

Partyzánská válka (Všechno je možné):

Kde se bude bitva odehrávat?

Kdy je nejlepší doba k boji?

Kdo jsou tvoji spojenci? (Kdo jsou lidé, kterým můžeš důvěřovat, že ti pomohou problému vyřešit? Jak ti pomohou?)

Vymez si zónu nepřítomnosti problému (dobu, kdy, a místo, kde si můžeš odpočinout, až budeš unaven z bitvy):

Nepřátelé mohou být nevypočitatelní. Co by podle tebe mohl tvůj nepřítel udělat, aby zhatil tvé nejlepší plány?

Co obsahuje tvoje mírová smlouva? S čím můžeš žít a s čím nemůžeš žít?

Jak poznáš, kdy jsi válku vyhrál?

Jak bude vypadat tvoje budoucnost, až bude po válce?
