

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

VÝZNAM ROZVÍJENÍ EMOČNÍ INTELIGENCE NA

1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

**THE SIGNIFICANCE OF DEVELOPING EMOTIONAL
INTELLIGENCE IN PRIMARY SCHOOLS**

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Autor diplomové práce: Tereza Rázková

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2015

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma význam rozvíjení emoční inteligence na 1. stupni základních škol vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. března 2015

podpis

Poděkování

Děkuji PhDr. Janě Staré, Ph.D. za odborné vedení práce a mnoho cenných rad a připomínek. Dále děkuji všem, kteří mi byli ochotni sdělit své praktické a osobní zkušenosti týkající se tématu mé práce. Rozhovory, které jsem s mnoha pomáhajícími na toto téma vedla, zůstávají pro mne velkým přínosem a především inspirací.

Abstrakt

Diplomová práce se věnuje problematice rozvíjení emoční inteligence na 1. stupni základní školy a klade si za cíl popsat strategie, metody a formy práce, které jsou efektivní ve výchově k emoční inteligenci žáků. V teoretické části vymezuje pojmy, které souvisí s tématem práce, jako je emoční inteligence a její klíčové složky. Dále se zabývá výchovou k rozvoji emoční inteligence, která je nepřímo obsažena v kurikulu pro 1. stupeň základních škol. Cílem empirické části je pomocí kvalitativní metody, a to hloubkových rozhovorů, zodpovědět otázky jak přemýšlí učitelé nad pojmem emoční inteligence, jaké strategie a metody volí k rozvoji emoční inteligence a s jakými problémy se u toho potýkají. Empirická část také poskytne pohled do cizojazyčného materiálu určeného k rozvoji emoční inteligence.

Klíčová slova

Emoční inteligence, sebevědomí, sebeovládání, empatie, motivace, prosociální chování.

Abstract

This master thesis aims to describe the strategies, methods and forms of work which are effective to promote emotional intelligence in the primary classroom. The theoretical part defines terms related to the topic such as emotional intelligence and its key components. It also deals with the curricular education to emotional intelligence. The aim of the empirical part is based on qualitative method, in-depth interviews and it deals with the questions how teachers think about the concept of emotional intelligence, which methods do they use for developing it and with which problems are they faced with. The empirical part will also provide an insight into the foreign language material which focuses on development of emotional intelligence.

Key words:

Emotional intelligence, self-awareness, self-control, empathy, personal motivation, relationship skills.

Obsah

Úvod	3
Teoretická část	5
1. Emoční inteligence – pojem a historie	6
1.1. Historie emoční inteligence.....	6
1.2. Gardnerův model osobní inteligence	7
1.3. Emoční inteligence podle P. Salovey a J. Meyera	7
1.4. Golemanova teorie emoční inteligence	8
2. Emoční inteligence – inteligence, emoce a jejich vliv	10
2.1. Inteligence	10
2.2. Emoce.....	10
2.3. Emoce a jejich vliv na život žáka.....	12
2.3.1. Emoce a jejich vliv na učení	13
2.3.2. Emoce a jejich vliv na studijní prospěch.....	13
2.3.3. Emoce a jejich vliv na chování	14
2.3.4. Emoce a jejich vliv na zdraví	14
2.3.5. Emoce a jejich vliv na vztahy	15
3. Složky emoční inteligence ve vzdělání a strategie, metody a podmínky k jejímu rozvoji..	16
3.1. Znalost vlastních emocí.....	16
3.2. Řízení vlastních emocí	18
3.3. Motivace sebe samého	19
3.4. Rozpoznávání emocí druhých lidí, empatie	19
3.5. Zvládání sociálních vztahů.....	21
3.6. Vytváření pozitivního učebního prostoru.....	23
3.7. Emoční dovednosti učitele	25
4. Emoční inteligence ve výchově – vzdělávacím prostředí	30
4.1. Nové nároky na školu.....	31
4.2. Úskalí rozvoje emoční inteligence ve vzdělání.....	31
4.3. Práce školy s emoční inteligencí	32
4.3.1. Emoční inteligence v klíčových kompetencích.....	33
4.3.2. Emoční inteligence v průřezových tématech.....	34
4.3.3. Emoční inteligence v mezipředmětové vazbě	35
4.4. Hodnocení emoční inteligence	37

4.4.1. Hodnocení emoční inteligence ve škole.....	38
Shrnutí teoretické části.....	40
Empirická část	41
5. Výzkumný problém.....	42
6. Výzkumná metodologie	44
7. Výzkumný vzorek	46
7.1. Výběr respondentů	46
7.2. Výběr zkoumaného materiálu	46
8. Průběh výzkumu	47
9. Výsledky výzkumu.....	49
9.1. Charakteristika vzdělávacího programu školy	49
9.2. Hlubkové rozhovory.....	51
9.2.1. Učitelka A	52
9.2.2. Učitelka B	54
9.2.3. Učitelka C	56
9.2.4. Učitelka D	58
9.2.5. Závěry z rozhovorů	59
9.3. Analýza produktů člověka.....	62
9.3.1. Hodina zaměřena na POZNÁVÁNÍ EMOCÍ.....	63
9.3.2. Hodina zaměřena na ZVLÁDÁNÍ SILNÝCH EMOCÍ	69
9.4. Závěry výzkumu	72
Závěr	73
Seznam literatury	74

Úvod

V devadesátých letech minulého století začalo docházet k postupné popularizaci pojmu emoční inteligence. Stalo se tak především díky nové knize Daniela Golemana „Emotional Intelligence“ (Goleman, 1995), která vzbudila velký zájem veřejnosti. Od té doby se nejen v zahraničí, ale i u nás mluví o vzdělávání už nejen na klasické úrovni, ale i na úrovni emoční. Zásadní roli v tomto emočním vzdělávání hraje sociální prostředí. Z pohledu dítěte toto prostředí představuje rodina a škola. Vlivem proměny celé společnosti dochází i k postupné proměně funkce rodiny, která již v mnoha případech neplní v potřebné míře svá základní poslání a z toho faktu pak vyplývají nové nároky na školní instituce.

Tato práce si klade za cíl přispět ke zvýšení úrovně povědomí o emoční inteligenci a důležitosti jejího rozvoje v životě žáka. Dílčími cíli této diplomové práce pak jsou:

- získat na základě studia odborné literatury poznatky o teoretických východiscích problematiky emočního rozvoje na základní škole,
- získat na základě informací od osob působících ve výchovně-vzdělávacím prostředí poznatky o jejich osobním vnímání této problematiky,
- poskytnout inspiraci pro rozvoj emoční inteligence na základě cizojazyčného materiálu.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí, části teoretické a části empirické.

Teoretická část diplomové práce se věnuje tématu významu rozvoje emoční inteligence na základních školách. **První část** práce je zaměřena na základní pojmy, jejich definice a vysvětlení toho, jaké složky pojem emoční inteligence zahrnuje a jakými způsoby byl tento pojem v průběhu doby vnímán. **Ve druhé kapitole** je věnována pozornost vzájemné souvislosti emocí a inteligence. Je zde popsáno to, jakým způsobem mohou emoce člověka ovlivňovat. Stručně je vymezeno pět oblastí, jak a kde emoce nejvíce ovlivňují život žáka, čímž rozvoj emoční inteligence na základní škole nabývá na významu. **V další části** se diplomová práce zabývá samostatnými složkami emoční inteligence, které jsou podstatné pro výchovu a vzdělávání žáků na prvním stupni. Mezi

tyto složky bylo zařazeno pět schopností: *umět poznat vlastní emoce, řídit vlastní emoce, motivovat sebe sama, rozpoznat emoce ostatních a zvládnout sociální vztahy*. Ve zkoumání těchto složek jsou uvedeny i vybrané strategie a metody k jejich rozvíjení, na které pak navazují i rozhovory v empirické části diplomové práce. **Poslední kapitola** teoretické části zkoumá výchovně-vzdělávací prostředí na našem území, popisuje, kam je možno zařadit rozvoj emoční inteligence a diskutuje výzvy v jejím začleňování. V teoretické části jde však především o to, přinést argumentaci, proč je důležité rozvíjet emoční inteligenci a shromáždit doporučené přístupy a postupy k efektivnímu začleňování emoční výchovy do kurikula a výuky na prvním stupni základních škol.

Empirická část diplomové práce je pak postavena na kvalitativním výzkumném šetření, zaměřeném na zkoumání práce učitelů s emoční inteligencí žáků. Na základě hloubkových rozhovorů s učiteli se práce snaží zjistit, jakým způsobem učitel přemýšlí nad problematikou rozvoje emoční inteligence a jaké konkrétní strategie volí k jejímu rozvoji. Na závěr přináší pohled do cizojazyčného materiálu pro rozvoj emoční inteligence. Podklady pro empirickou část diplomové práce jsem získala především při realizaci hloubkových rozhovorů na pražské základní škole. Tuto konkrétní školu jsem si vybrala z toho důvodu, že během výchovně-vzdělávacího procesu klade větší důraz právě na emoční rozvoj svých žáků.

Byla bych ráda, kdyby tato práce přispěla ke zvýšení úrovně povědomí o významu emoční inteligence na základní škole a uvědomění si nezbytnosti jejího rozvoje v životě žáka. Touto prací bych chtěla přispět k rozšíření poznatků o strategiích, metodách a přinést námět k rozvoji emoční inteligence. Tyto náměty uvádím v závěru práce. Jedná se o výukové materiály k rozvoji emoční inteligence z cizojazyčné učebnice. Myslím, že mohou být dobrou inspirací pro učitele v praxi, neboť jsem o ně zaznamenala zvýšený zájem.

Podkladem ke zpracování diplomové práce mi byly především cenné rozhovory se sdělením osobních zkušeností učitelů působících v praxi, domácí i cizojazyčná pedagogická a psychologická literatura, platné vzdělávací předpisy a internetové zdroje.

Teoretická část

1. Emoční inteligence – pojem a historie

„Emoční inteligence je o tom, jak sám sebe zvládáš, jak vycházíš s ostatními lidmi a pracuješ v týmu. Je to schopnost motivovat sebe sama a vytrvat i v dobách frustrace, kontrolovat svoje impulsy a oddálit uspokojení, regulovat nálady a soucítit s ostatními.“

Definice Daniela Golemana (Panju, 2008, s. 8)

Definici „buzzwordu“ emoční inteligence není jednoduché shrnout pár slovy. Obecně vzato se podle Giessena (2009, s. 19) jedná o schopnost rozpoznat a řídit svoje vlastní pocity. Základní definice, která je podle něj akceptována jako varianta všech teorií o emoční inteligenci, popisuje čtyři hlavní oblasti: sebevědomí, vlastní management, sociální povědomí a management vzájemných vztahů.

Jednoduše řečeno emoční inteligence je o nasměrování vlastních emocí správným směrem. Je to schopnost, která nám pomáhá vnímat vlastní pocity a pomocí nich jednat a dělat rozhodnutí. Není však založena na tom, jak je člověk chytrý, ale na tom, čemu se říká osobnostní rysy nebo charakter (Shapiro, 2007). Podle Panju (2008) je emoční inteligence jiná stránka toho, jak být chytrý. Může se tedy stát, že šestileté dítě, mající intelektuální úroveň osmiletých dětí, bude však emocionálně na úrovni čtyřletých dětí (Landau, 2007, s. 10). Proto by rozvoj emoční inteligence neměl být podceňován, neboť emoční inteligence je velmi důležitá schopnost pro interakci mezi ostatními lidmi a má tak velký význam pro úspěšný život člověka (Shapiro, 2007).

1.1. Historie emoční inteligence

Odborníci na emoční inteligenci (Goleman, 1995; Nakonečný, 2005; Schulze & Roberts, 2007) se shodují na tom, že téma emoční inteligence existuje už nejméně od dob velkých řeckých myslitelů. Známy je například Platův výrok, na nějž poukazují Bahman & Maffini ve své publikaci *Developing Children's Emotional Intelligence* (2008, s. 23) o tom, že všechno myšlení se děje na emocionální bázi. Panju ve své publikaci *7 Successful strategies to promote emotional intelligence in the classroom* (2008, s. 11) poukazuje zase na dobu Aristotela, kdy se lidé začali zabývat tím, jak správně zvládnout vlastní hněv. Dodává, že téma emoční inteligence nové tudíž není. Nový je podle ní přístup, kdy jsme si uvědomili, že kognitivní, emoční a sociální centra

v našich mozcích jsou spolu propojena. Jako první tuto koncepci navrhli v roce 1990 britští profesori Salovey a Mayer.

Později, v roce 1995 se termín „emoční inteligence“ stal velmi populárním. Přispělo k tomu vydání Golemanovy knihy *Emotional Intelligence*. Golemanův bestseller úspěšně zpopularizoval tematiku emocí a toho, jak nás ovlivňují. Základem úspěchu jeho knihy u médií bylo podle D. Meyerové (2003, s. 57) poukázání na vliv emoční inteligence s ohledem na partnerství, rodičovství, rodinu, zaměstnání a celkovou životní radost. Jeho základní tvrzení, že zvládnutí vlastních emocí je klíčem k úspěšnosti, připoutalo velkou pozornost společnosti.

Náhlá popularita tohoto pojmu si však našla i své kritiky, kterými se stali např. H. Weber a H. Westmeyer. Ti tvrdí, že už dříve pojem emoční inteligence existoval, ale díky nedostatečné marketingové kampani zanikl. Jako jedny z těch „neúspěšných“ autorů vidí Meyer (2003, s. 57) například H. Gardnera a jeho koncept mnohočetné inteligence, P. Salovey a J. Meyera a E. Thorndika. Pro srovnání těchto konceptů uvádím níže tabulku č.1.

1.2. Gardnerův model osobní inteligence

H. Gardner v roce 1983 představil model „mnohočetné inteligence“ (multiple intelligence), která v sobě skrývá podstatu emoční inteligence. Mezi sedm rozdílných druhů inteligence jako je matematická, hudební aj. zahrnul i dvě inteligence s „osobnostní“ vlastností: **interpersonální** a **intrapersonální** (Goleman, 1998). Tato osobnostní inteligence se podle Meyerové (2003, s. 58) dělí na *intrapsychickou*, kterou autorka popisuje jako schopnost vnímat své emoce, rozlišovat je, pojmenovat je a použít je jako nástroj ke kontrole vlastního chování. *Interpsychická* inteligence se zase vyznačuje schopností vnímat záměr, podnět a přání jiné osoby a následně být díky tomu schopen efektivně spolupracovat. Gardnerova definice osobnostní inteligence tak potvrzuje všeobecně přijímanou definici pojmu emoční inteligence, jako schopnost umět rozpoznat své pocity a pocity jiných a příslušným způsobem s nimi jednat.

1.3. Emoční inteligence podle P. Salovey a J. Meyera

Salovey a Mayer byli prvními autory, kteří vůbec poprvé použili pojem „*emoční inteligence*“. V roce 1990 definovali emoční inteligenci jako schopnost rozpoznat a

rozlišovat vlastní pocity a pocity těch ostatních a používat pro své vlastní myšlenky a činy (Giessen, 2009, s. 20). Později tento model upravili a rozšířili. Dnes se jejich model emoční inteligence skládá ze čtyř kategorií. **První** zahrnuje schopnost vyjádřit, vnímat a hodnotit vlastní a cizí pocity. **Druhá** se vztahuje na využití emocí ke strukturalizaci myšlení. **Třetí** kategorie se týká rozlišení pocitů a **čtvrtá** se vztahuje ke schopnosti prosadit své pocity k dosažení svého cíle.

1.4. Golemanova teorie emoční inteligence

Goleman ve své knize *Working with Emotional Intelligence* (1998) shrnuje definici emoční inteligence jako „kapacitu rozeznávat vlastní pocity a pocity ostatních, vnitřní motivaci a zvládnání vlastních emocí a emocí cizích“ (1998, s. 317). Přepracovává verzi emoční inteligence od Saloveye a Mayera a dává tak základ novým pěti emočním a sociálním kompetencím: sebepojetí, seberegulace, empatie, motivace a sociální kompetence.

Všichni výše zmínění autoři vypracovali model emoční inteligence, který zahrnuje určité emoční vlastnosti jako například schopnost vcítit se, vyjádřit vlastní pocity, ovládnout je a jiné. Jednotná definice pro emoční inteligence však neexistuje, každá existující je zvažována z jiné perspektivy a neobsahuje tak všechny aspekty. Ke zřehlednění teorií výše zmiňovaných autorů je zde uvedena tabulka se srovnáním konceptů emoční inteligence.

Tabulka č. 1: Koncept čtyř rozdílných modelů postavených na emoční inteligenci (Meyer, 2002, s. 60, přeložila a upravila Tereza Rázková)

Daniel Goleman 1995 Emoční inteligence	P.Salovey, J. Meyer 1990 Emoční inteligence	H. Gardner 1985 Osobnostní inteligence	E. Thorndike 1920 Sociální inteligence
Vnímání vlastních emocí	Vnímání vlastních emocí	Vnímání vlastních emocí	-
Regulace vlastních emocí	Regulace vlastních emocí	Regulace vlastních emocí	-
Využití vlastních emocí	Využití vlastních emocí	Využití vlastních emocí	-
Porozumění a rozpoznání emocí ostatních	-	Rozpoznat a porozumět náladě, přáním a záměrům ostatních	Schopnost pochopení pro ostatní
Prosocionální chování s ostatními lidmi	-	Prosocionální chování s ostatními lidmi	Prosocionální chování s ostatními lidmi

2. Emoční inteligence – inteligence, emoce a jejich vliv

K lepšímu pochopení termínů emoční inteligence doporučuje Stuchlíková ve své knize *Zvládání emočních problémů školáků* (2005, s. 11), zaměřit se na dva pojmy: **inteligence** a **emoce**. Většina teorií o inteligenci zkoumá především jenom její racionální stránku. Již z minulosti se však potvrzuje, že inteligence se neskládá pouze z této jedné složky. Mnoho soudobých psychologů se shoduje na tom, že inteligence je mnohočetná schopnost a zdůrazňuje vztah mezi kognitivní a afektivní složkou (Kasíková & Straková, 2011). A tak se emoce dostávají do popředí i v souvislosti se zkoumáním inteligence. Úloha emocí se v ní jeví jako klíčová a nezbytná součást inteligence člověka.

2.1. Inteligence

Zkoumání lidské inteligence sahá dávno do minulosti. Existuje mnoho teorií o inteligenci a každá na ni pohlíží z různého hlediska. Stuchlíková (2005, s. 11) inteligenci definuje jako schopnost, podle které charakterizujeme kvalitu kognitivních neboli poznávacích funkcí jako jsou vnímání, pozornost, paměť, usuzování, hodnocení a abstraktní myšlení. Patří sem však i např. schopnosti účelně se přizpůsobit prostředí. Definice inteligence jako mnohosložkové schopnosti je tak na místě, což postihuje i již výše zmíněný Gardnerův princip „mnohočetné inteligence“.

Obecně se dá tvrdit, že je inteligence „*vybavenost člověka pro abstraktní myšlení, ale i pro kreativní výkony nejrůznějšího typu*“ (Vágnerová, 2005, s. 109). Dle psychologického slovníku (Hartl, 1993) je inteligence definována jako „*schopnost učit se ze zkušenosti, schopnost přizpůsobit se, řešit nové problémy, orientovat se v nových situacích na základě určování podstatných souvislostí a vztahů*“. Inteligence je tedy komplex kognitivních ale i afektivních dispozic k řešení praktických a teoretických problémů a má více složek než pouze tu kognitivní, kterou měříme pomocí známých IQ testů.

2.2. Emoce

Při definování tohoto termínu je důležité odlišit pojem emoce od pojmu pocit. Tyto dva pojmy byly v minulosti používány jako synonyma. V moderním pojetí je však emoce

širší pojem než pocit (Hart, Hartlová, 2004). Pojem pocit se tak zúžil jen na subjektivní prožitek emoce (Hewstone, Stroebe, 2006, s. 190).

Existuje celá řada teorií emocí, kdy se vědci snaží přijít na to, co to jsou lidské emoce a čím jsou determinovány. Emoce je dle psychologického slovníku (Hartl, 1993) pojem pro „*subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené fyziologickými změnami, motorickými projevy, stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti*. Na emoce může být také nahlíženo jako na proces, který označuje reakci organismu na nějakou významnou událost. Tato reakce se pak skládá z více složek jako jsou „*fyziologické nabuzení, motorické projevy, jednání a subjektivní prožitek*“, což potvrzují i Hewstone a Stroebe (2006, s. 190). Jinými slovy hovoříme o pocitech, fyziologických reakcích a projevech zúčastněného. Tyto tři složky reakce jinak sociální psychologové souhrnně nazývají jako „**triádu emoční reakce**“.

Emoce se dle Stuchlíkové (2005, s. 11) řadí spíše do oblasti psychických procesů. Sama sem také zahrnuje více složek jako například nálady, emoční epizody (hádka), emocionální vztahy (nenávisť) a jiné. Postupem doby se ukázalo, že zřejmě existuje několik základních emocí, které dávají pak vzniknout širokému spektru pocitů. Brockert, Braunová (1997, s. 20) to přirovnávají ke vzniku různých barev pomocí kombinace barev základních. Podle Daniela Golemana (1997, s. 18) existuje osm základních pocitů:

- hněv
- bázeň
- láska
- odpor
- smutek
- štěstí
- překvapení
- stud, vina

(in Brockert, Braunová, 1997, s. 20)

„*Všechny emoce jsou ve své podstatě popudy k jednání*“ (Goleman, 1997, s.18). Goleman hovoří o emocích jako pocitech, kterým jsou vlastní různé stavy: psychické stavy, biologické stavy, myšlenky a připravenost k jednání. To, co lze z toho usoudit, je fakt, že se emoce nedají oddělit od myšlení, což je prokazatelné i v psycho – logice, kde se vědci pokouší o určité uspořádání emocí a jejich propojeností v životě (Brockert,

Braunová, 1997, s. 21). Předpokládá se zde, že emoce mají vlastní logické principy, které rozhodují, i když se zdají rozumově nelogické.

V životě dospělých ale i dětí hrají emoce i inteligence velkou roli. Emoce jsou nedílnou součástí našeho každodenního života. Jsou vyjádřením našich stavů a ovlivňují nás tak v mnoha ohledech jako v myšlení, učení, chování atd. Zrovna tak inteligence ovlivňuje naše životy, a je proto klíčová pro naše životní úspěchy/neúspěchy. Úspěch, který je v naší společnosti zpravidla podmíněn vyšším vzděláním, předpokládá i určitou inteligenci (Ruisel, 2000). Ta se podle Vágnerové (2004, s. 123) dá rozvíjet na základě „interakce vrozených dispozic a podnětů vnějšího prostředí“, které mohou být emocemi značným způsobem ovlivněny.

2.3. Emoce a jejich vliv na život žáka

Podle Giessena (2009, s. 40) se dají z pedagogicko – psychologického pohledu zmínit tři hlavní důvody, proč by měly být emoce zmiňovány v kontextu s učením. Zaprvé mají emoce vliv na kvalitu učebního procesu a jeho výsledků. Zadruhé stojí v přímém vztahu se subjektivním tělesným a duševním zdravím a zatřetí jsou důležité tím, že ovlivňují interpersonální komunikaci, což má vliv mimo jiné i na vztah učitele - žáka. Giessen (2009, s. 42) dále klasifikuje čtyři druhy emocí, které zásadně ovlivňují učení:

- 1) pozitivně aktivující emoce: radost, naděje, pýcha,
- 2) pozitivně deaktivující emoce: úleva,
- 3) negativně aktivující emoce: strach, vztek, ostych,
- 4) negativně deaktivující emoce: nuda, beznaděj.

Samotný vliv emoční inteligence můžeme tedy pozorovat všude okolo nás, neboť hýbe našimi životy. Panju (2008, s. 16-17) popisuje, že emoční inteligence ovlivňuje především následující oblasti:

- vliv na studijní prospěch,
- vliv na chování,
- vliv na zdraví,
- vliv na vztahy.

Další podkapitoly se tak věnují těmto čtyřem oblastem, které mohou emoce podstatně ovlivnit.

2.3.1. Emoce a jejich vliv na učení

Často slyšíme to, že „učit je dotknout se srdcem“, z čehož vyplývá, že naše city dovedou ovlivňovat naše myšlení, což potvrzuje i Panju (2008, s. 15). Zmiňuje to na příkladu, kdy si všimla, že člověk si jednodušeji zapamatuje věc, ke které cítí nějaké emotivní zabarvení, ať už libost či nelibost. Emoce podle ní velmi ovlivňují schopnost žáka vnímat a učit se, a proto je pro učitele velmi podstatné, aby pochopili jak velkou roli má emoční inteligence ve třídě a snažili se ji podporovat a rozvíjet.

Anglická autorka Panju (2008, s. 8) shrnující ve své knize poznatky o emocích a učení tvrdí, že se žáci nemohou učit bez účasti svých vlastních emocí, a proto musí nutně existovat souvislost mezi emocemi a procesem učení. I Stadelman (Hofer, 2000, s. 7) poukazuje na to, že každé poznání je emočně zabarvené a tudíž jsou emoce a učení úzce propojeny. Pojem učení vyjadřuje „*formativní vliv zkušenosti na změny psychické činnosti*“ (Nakonečný, 2000, s. 67). Jeho podstatou je vytváření asociací mezi podnětem a reakcí. Emoce tak slouží k tomu, aby vyvolaly reakce na podněty nebo důležité události a stavy. Mohou tak být na základě úspěšné reakce upevňovány a nebo na základě neúspěšné reakce utlumovány. Toto učení se může dít záměrně a spontánně (Stuchlíková, 2009).

2.3.2. Emoce a jejich vliv na studijní prospěch

Z předešlé podkapitoly vyplývá, že je učení podmíněné emocemi. Když se tedy žák naučí lépe poznávat a zvládat své emoce, je zde pravděpodobnost, že bude úspěšnější i ve svých studiích, což potvrzuje Stuchlíková. Podle ní (2005, s. 27) i profesora Johna Gottmana (in Brockert, Braunová, 1997), který se zabývá výzkumem v oblasti rodinných a manželských vztahů, jsou děti s lepší emoční kompetencí úspěšnější ve škole. Gottman zjistil, že i tzv. „emocionální klima“ v rodině má pro školní úspěch větší význam než IQ dítěte. Žák z harmonicky žijící rodiny má méně problémů s chováním a lépe se učí. U dětí z problematických rodin emoční inteligence často chybí, nebo je velmi nízká. Děti jsou pak znuděné, nebo bojácné (Panju, 2008, s. 17). Je tedy prokazatelné, že děti s vyšší emoční inteligencí mají lepší prospěch. Což dokládá i sám Goleman když tvrdí, že důležitější než inteligence je emoční inteligence. Popisuje, že :

„IQ přispívá kolem 20ti procent k faktorům, které určují náš úspěch, což nechává 80 procent ostatním silám.“ (1996, s. 43)

Také aktuální emoční prožitek může mít na výkon a chování dítěte podstatný vliv. *„Děti s citovými problémy nedovedou prožívat radost a uspokojení, většinou nebývají ani úspěšné, nedovedou plně využít svých schopností“* (Vágnerová, 2005, s. 250). Negativní emoce jako strach, tréma, úzkost podle Vágnerové (2005, s. 212) mohou zatížit celý proces učení a zabránit, aby žáci svoje znalosti a dovednosti uplatnili. Děti s poruchou emočního prožívání nejsou schopny své schopnosti plně využívat. Jejich výkon je limitovaný, často je postižena i paměť, proces myšlení je ovlivněn a bývá narušena i koncentrace a pozornost (Vágnerová, 2005, s. 242). Tyto emoční problémy snižují celkovou efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu. Proto je důležité, aby se míra emočního rozvoje nijak nepodcenila, a aby se žáci naučili své emoce ovládat.

2.3.3. Emoce a jejich vliv na chování

Emoční prožívání může mít velký vliv na chování žáka ve třídě. Děti s narušeným emočním prožíváním mnohdy reagují na podněty neadekvátně. Někdy to mohou být nápadné a nepřiměřené reakce, čímž žák naruší svou sociální adaptaci na školní prostředí. Porucha z prožívání emocí může vyplýnout následně v poruchu chování (Vágnerová, 2005, s. 214). Problémy v oblasti citového prožívání se podle ní nemusí projevovat navenek ani tak nápadně a rušivě. Můžou však vést k nadměrnému zvýšení sebekontroly a nadměrné pečlivosti.

Panju (2008, s. 17) udává jednoznačný příklad, kdy dobré zvládnání emoční inteligence vede k inkluzi těžko zvladatelných žáků: britská škola od dob, kdy začlenila emoční gramotnost (PSHE ressource) do svých rozvrhů zaznamenala rapidní pokles sociálně vyloučených studentů.

2.3.4. Emoce a jejich vliv na zdraví

Poruchy emocí mají vliv i na celkovou pohodu člověka. Děti s jejich poruchou nedokážou podle Vágnerové (2005, s. 242) prožívat radost, být spokojené a uvolněné apod. Pocity nepohody, napětí a pesimismu dítě mění v úzkostné, smutné či podrážděné. To ovšem působí dost negativně na jeho psychický stav a může to mít dokonce i vliv na jeho duševní zdraví. Naopak rozvoj emoční kompetence přispívá

k somatickému zdraví tím, že vede k rychlejšímu zotavení se z akutního stresu. Výzkum McCratyho a kol. (1999) ukázal, že *„zdravější fyziologická reakce může být vytvořena v rámci rozvojového programu emoční kompetence a že je stabilní“* (Stuchlíková, 2005, s. 27).

2.3.5. Emoce a jejich vliv na vztahy

Emočně stabilní a vyrovnané děti jsou obvykle dobře naladěné. Svoje pocity dokážou přiměřeně sdělit a to i tehdy, jestliže jsou negativní. Dovedou své emoce vyjádřit sociálně přijatelným způsobem, což z nich tvoří zpravidla děti oblíbené (Vágnerová, 2005, s. 217). Jsou to děti, které jsou schopny vzájemně komunikovat, jsou schopny porozumět vlastním vrstevníkům. Jsou k sobě empatické a vědí, co se děje kolem nich. Jsou připraveny pomoci, kdyby byla potřeba. Naopak děti s emočními problémy nedovedou vytvořit uspokojivé vztahy s vrstevníky ani s učiteli. Nedokážou interpretovat nebo vyjádřit emoce, jsou frustrované a nechápou, co se okolo nich děje. Neumí jednat očekávaným způsobem, a proto jsou odmítané a přehlížené. Samy většinou omezují sociální kontakty a spíš vyhledávají izolaci, která je pro ně bezpečnější. Vágnerová (2005, s. 218) popisuje, že emočně zaostalé děti *„nejsou schopné získat ve třídě přijatelné postavení a častěji se stávají obětí šikany“*. Může na ně být nahlíženo jako na „podivíny“ a nezapadají do kolektivu, míní Panju (2008, s. 18).

3. Složky emoční inteligence ve vzdělání a strategie, metody a podmínky k jejímu rozvoji

Tato kapitola se zabývá samostatnými složkami emoční inteligence, které jsou podstatné pro výchovu a vzdělávání žáků na prvním stupni. Uvedené praktické příklady a náměty z odborné literatury dokreslují význam těchto složek v každodenní práci učitele. Jsou zde zmíněny důležité podmínky pro rozvoj emoční inteligence ve třídě.

Podle amerických psychologů Brockert & Braunová (1997) by mělo být součástí primárního vzdělání i tzv. „lidské vzdělání“, které by se dalo pojmut jako rozvíjení pěti důležitých schopností. Sami tyto schopnosti dělí na: **sebevědomí, organizaci vlastního života, motivování sebe sama, empatii a angažovanost v kontaktu s druhými lidmi.** Těchto pět složek se velmi podobá pěti základním emocionálním schopnostem definovaných Golemanem. Jeho dnes asi nejpopulárnější definice emoční inteligence v sobě skrývá souhrn pěti základních emočních a sociálních schopností. Mezi tyto takzvané emoční kompetence se podle něj počítá:

- 1) znalost vlastních emocí,
- 2) řízení vlastních emocí,
- 3) motivace sebe samého,
- 4) rozpoznávání emocí druhých lidí, empatie,
- 5) zvládání sociálních vztahů.

V podstatě tak jde o dvě základní složky emocionální inteligence - složku **percepční** a **konativní** (behaviorální), jak shrnuje Nakonečný (2000, s. 192). V té **percepční** si člověk uvědomuje, co činí a rozpoznává, co ostatní chtějí učinit. A v **konativní** jde o to rozpoznat správně své i cizí emoce a na základě nich pak vhodně jednat.

3.1. Znalost vlastních emocí

V této složce jde o to vědět, co v daném okamžiku cítíme a o umění uplatnit naše preference k našemu rozhodnutí; realisticky odhadnout vlastní možnosti a schopnosti a mít zdravou sebedůvěru (Goleman, s. 318). Podle Prokešové se jedná též o orientaci ve vlastním prožitkovém světě (in Stuchlíková, 2005, s. 69). Mezi tuto schopnost se podle Panju (2008, s. 29-30) dále zařazují dovednosti jako: poznání vlastních emocí,

porozumění příčiny a dopadu svých citů na nás a ostatní, rozpoznání vlastních silných stránek, být zodpovědný a budování vlastního obrazu.

Pocity vypovídají o tom, na čem nám záleží, a proto je podstatné, abychom je dokázali identifikovat. Je dobré umět pocity popsat, neboť popření vlastních pocitů by pak mohlo vést ke zmatení, k rozhořčení a fyzickému stresu. I nepříjemné pocity jsou zmírněny, když si jich je člověk vědom bez kritiky a hanby, vysvětluje Panju (2008, s. 25). Vyjádření emocí slovy je podle Prokešové (in Stuchlíková, s. 70) pro dítě důležitou součástí uspokojení jeho základních potřeb a schopnost mluvit o tom souvisí s rozvojem mozkové kůry. Proto je přirozené, ba žádané už od příchodu do 1. třídy, aby žáci měli možnost vyjadřovat a popisovat vlastní pocity a naučili se je pojmenovat. Leibundgut & Grunder-Schenk (Hofer Hrsg., 2000, s. 66) hovoří o „aktivitách pro vyjádření emocí pomocí slov“, neboť vidí schopnost sdělit svoje pocity jako podstatnou. Žák by se měl naučit emoce pojmenovat, poněvadž mu to pomáhá spojit prožitek s vyjádřením pocitu. Navrhují k tomu např. tyto aktivity:

- hry s různým hlasem: potichu/hlasitě, nízko/vysoko, rychle/pomalou atd. (neboť pocity podle nich mohou i znít),
- aktivity, kde se děti učí naslouchat mluvící osobě, vcítit se a vžít se do ní.

Jako příklad uvádějí práci s „emočními hodinami“, kdy dítě vyjádří svůj pocit pomocí symbolu, který je nakreslen místo dané hodiny, a dokáže o něm mluvit.

Také pomocí pozorování můžeme zjistit, jak nás i ostatní naše city ovlivňují. Tato schopnost nám pak může pomoci efektivněji vzájemně komunikovat a vyhnout se takzvanému „emocionálnímu unesení“ (emotional hijacking), což popisuje Goleman (1995, s. 15) jako být zahlcen nebo přemožen vlastními pocity.

Jako další prevenci před „emocionálním unesením“ navrhuje i Panju (2008, s. 27) různé aktivity: například poznání svého obrazu, kdy si každý žák nakreslí vlastní myšlenkovou mapu o tom, kdo vlastně je, co jsou jeho silné/slabé stránky, zkušenosti aj. Další praktikou může být rozvinutí emočního slovníčku, kdy si žáci vypíší seznam pocitů a budou se je snažit pantomimicky vyjádřit.

Pro vyjádření pocitů je podle Leibundguta & Grunder-Schenka (in Hofer Hrsg., 2000) dobré dát prostor i neverbálním činnostem jako je malování, sport aj. Při malování mají děti možnost vyjádřit své emoce pomocí tvůrčí činnosti. Výtvarná výchova k tomu poskytuje dokonalé potřebné zázemí. Ve výtvarném prostředí tak podle nich může jít o aktivity jako:

- volné malování a tvoření s různými materiály, které dává dětem prostor pro vyjádření pocitů,
- záměrné malování, kdy je zadáním vyjádřit nějaký konflikt nebo emocionální zážitek a následně jej prezentovat.

Vyjádření emocí pomocí pohybu je pak podle nich další metoda, která přispívá k poznávání vlastních emocí. Tato je oblíbená především u mladších dětí a může mít formu například pohybové hry ve volné přírodě.

3.2. Řízení vlastních emocí

Schopnost organizace vlastního života je podle Golemana (1998, s. 26) zvládnutí svého vnitřního stavu, impulzů a emocí. Panju (2008, s. 30) dodává, že k tomu patří i ovládnutí sebe sama přiměřeným způsobem. Do této kompetence dále zahrnuje svědomitost, schopnost adaptovat se a schopnost ovládnout vlastní emoce, především ty negativní. Goleman k ní připisuje ještě originalitu – jako schopnost přijímat nové nápady, přístupy a nové informace – a spolehlivost – jako schopnost být upřímný a poctivý. Podle obou autorů to jsou hodnoty, které nám pomáhají zvládat naše emoce tak, aby nedocházelo k nadvládě negativních emocí, jako je vztek, hněv, rozzlobení aj.

Jak Prokešová (2005, s. 71) dodává, jde především o to, aby si děti osvojily sociální a emoční dovednosti jako pociťovat vinu – negativní emoční reakce, v případě, že poruší morální pravidla. Dále zde jde o to, aby si osvojily zájem o druhé, získaly smysl pro odpovědnost a pochopily rozdíl mezi „dobrým“ a „špatným“.

Jako nejefektivnější aktivity nabízí Prokešová (2005, s. 71) nejen s dětmi o tom mluvit, ale nechat je to samotné vyzkoušet v praxi. Bahman a Maffini (2008, s. 75) ve své publikaci jdou ještě dále a nabízejí k tomu řešení v podobě dramatického zpracování,

kdy si děti na určité téma, např. šikana, nacvičí divadlo. Hra v určité roli je pak podle nich přivede k porozumění, jak se člověk asi cítí, když je například šikanován.

3.3. Motivace sebe samého

V této složce se podle Golemana (1998, s. 26) jedná o emoční tendence, které nás vedou nebo nám usnadňují dosáhnout kýžený cíl. Je to především ctižádostivost, loajalita, iniciativa a optimismus. Panju (2008, s. 45) k nim ještě přidává vytrvalost.

S nízkou osobní motivací se člověk cítí deprimován a jeho výkon je nižší než u motivovaného člověka. Jak Prokešová (in Stuchlíková, 2005, s. 75) sama podotýká, *„dítě, které je utvrzováno v přesvědčení, že je pouze průměrný žák, bude své úsilí směřovat k průměrným výkonům, bez ohledu na své skutečné možnosti v různých oblastech aktivit“*. Proto je třeba dětem poskytnout podnětné prostředí, přiměřené jejich věku, schopnostem a dovednostem, neboť když je dítěti dána možnost získat zkušenost, že něco dokáže, získá víru v sebe sama a tím je podpořena jejich soběstačnost. V publikaci *Pedagogika pro učitele* (2007, s. 251) se autor přiklání k tomu, aby žák měl možnost prožít si svůj úspěch, neboť trvale neúspěšný žák je v učení pak pasivní a ke každému úkolu přistupuje jako k neřešitelnému a nezvladatelnému. Jedná se pak o takzvanou naučenou bezmocnost, která brání v dalším rozvoji dítěte. Neznamená to však, že děti potřebují být zapojovány jen do činností jednoduchých a zábavných. Učitel jim má zprostředkovat i činnosti náročnější, důležitá je u toho ale pak vnější zpětná vazba a odměna, jak Prokešová (2005, s. 72) vysvětluje. Zrovna tak se dítě musí naučit pokračovat v práci, i když se činnost zkomplikuje nebo je začne nudit. Tuto potřebu vytrvalosti je důležité u dětí povzbuzovat.

Prokešová (2005, s. 72) dále naráží na problém známkování, kdy pro některé dítě může být dobrou motivací, ale naopak pro druhé velkou demotivací, když žák selže v měřitelných výkonech. Řešení nechává na samotném učiteli, ale nakonec dodává, že se žák musí naučit tomu, že známkování je pro něj zpětnou vazbou nad jeho odvedenou prací a ne nad ním jako osobností. Více o této problematice ve čtvrté kapitole.

3.4. Rozpoznávání emocí druhých lidí, empatie

Empatie je podle Golemana (1998, s. 27) schopnost uvědomování si pocitů, potřeb a zájmů druhých lidí. Zahrnuje schopnosti jako pochopení pro ostatní, schopnost

stimulovat osobní růst ostatních, snahu o rozvoj diverzity a především schopnost tvořit a zachovávat vzájemné porozumění. Prokešová tuto schopnost shrnuje úryvkem z Golemanovy knihy, kdy tvrdí, že empatie pramení ze sebeuvědomění, a tudíž čím otevřenější jsme my k vlastním emocím, tím lépe pak dokážeme rozeznat a chápat pocity ostatních (in Stuchlíková, 2005, s.73). Podle Panju (2008, s. 39) to znamená umění vcítit se do kůže druhého a nejlepší čas pro trénink podle ní začíná již v raném dětství. Poukazuje také na fakt, že děti ženského pohlaví mají větší schopnost vcítit se než chlapci. Proto je pro učitele důležité být si toho vědom a přizpůsobit naše požadavky nejen podle věku ale i podle pohlaví. Učitel podle ní má mít také přehled o tom, z jakých sociálních vrstev děti pochází. Podle jedné studie autorů Charlene Giannetti a Margaret Sagarese (2001) rozlišuje Panju (2008, s. 41) čtyři různé vrstvy dětí ve třídě:

- **Oblíbenci:** (35 procent) jsou to žáci, co jsou „in“; bohaté nebo hezké děti
- **Okrajové děti** („fringe“): (10 procent) když jsou přizváni tráví čas s oblíbenci; neví, kam patří; snaží se vyrovnat oblíbencům
- **Přátelské kruhy** („friendship circle“): (45 procent) jsou malé přátelské skupinky
- **Samotáři:** (10 procent) děti bez přátel; výjimečné, nešťastné děti

K ucelení takové rozdílné sociální skupiny pak učitel potřebuje vzbudit a posílit vzájemnou empatii. Jako možné aktivity pro rozvoj navrhuje činnosti, které zprostředkovávají přímý prožitek. „Roleplay“ pak může být jedním z možných procvičování. „Roleplay“ je dnes čím dál tím populárnější a pro děti velmi přitažlivá. Skrz novou postavu se dítě učí vcítit do nové role a reagovat jinak, podle ní. Nová role může provázet děti po celý den (i doma) a druhý den má pak ona postava vyprávět, co zažila u svého hostitele (Leibundgut & Grunder-Schenk, in Hofer Hrsg., 2000, s. 66).

Jak dále Stuchlíková poznamenává, je schopnost vcítit se do problémů druhých a pozorně jim naslouchat jedna z hlavních sociálních dovedností (Stuchlíková, s. 73), a proto je nutné ji rozvíjet. Podle Panju (2008, s. 41) umění vcítit se do druhého může ve třídním klimatu redukovat míru agrese a násilí a být prevencí před šikanou.

3.5. Zvládání sociálních vztahů

Touto kompetencí rozumíme schopnost docílit žádoucí reakce ze strany druhých. Podle Golemana (1998, s. 27) je to flexibilita, schopnost ovlivňovat, schopnost komunikovat, schopnost vést, ochota ke změnám, schopnost zvládnout konflikty, vytvářet vazby, spolupracovat a být týmovým hráčem. Celkově se tedy jedná o obratnost ve společenském styku. Všechny tyto vlastnosti jsou vlastnosti potřebné k tomu, aby člověk dosáhl svého kýženého cíle a jak Panju (2008, s. 48) dále dodává, mnohdy jsou klíčem k popularitě a oblíbenosti. Sama k těmto schopnostem ještě přidává asertivitu, kterou charakterizuje jako schopnost vyjádřit vlastní myšlenky a přání jasně, přímo a bez agrese. Asertivní výrok pak tedy obsahuje tři složky: *fakt*- popisuje situaci; *pocit*- který v nás vyvolal; a *přání*- ptaní se po specifickém chování, které by nám vyhovovalo. V praxi tak asertivní žák může říct spolužákovi:

„Když jsi mi vzal tužku, bál jsem se, že se mi ztratila. Příště až si ji budeš půjčovat, tak se mě prosím nejdříve zeptej.“

Protože samo učení se děje v sociálním prostředí, je nutné, aby žák zvládl rozpoznat toto sociální prostředí a vztahy, které tam panují. To, jak člověk jedná, se učíme již od útlého věku. Již jako děti vnímáme a učíme se od svého sociálního okolí. Podle Prokešové (2005, s. 74) je tedy důležité, aby sociální dovednosti byly dále rozvíjeny i v období primárního vzdělání. Je podstatné, aby dítě dokázalo sdílet osobní informace a kladlo druhým otázky. Umění konverzovat, vyjádřit souhlas/nesouhlas pomáhá dětem navazovat kontakty (Prokešová, 2005, s. 74). Panju (2008, s. 51) tuto schopnost nazývá „neviditelným lepidlem“. Pomocné aktivity, jak povzbudit společenský vztah ve třídě mohou být podle Panju (2008, s. 51-52) společné diskuze, či skupinové práce, které spočívají na spolupráci žáků mezi sebou. Tyto aktivity jsou základním principem **kooperativního učení**, které je založené na učení pomocí spolupráce. Kasíková (2005) popisuje pět základních principů kooperativního učení, v nichž jsou některé zásadní pro spolupráci, proto jsou zde uvedeny:

- 1) pozitivní vzájemná závislost,
- 2) interakce tváří v tvář,
- 3) individuální odpovědnost,

- 4) sociální dovednosti,
- 5) reflexe.

Spolupráci se však musí žáci nejprve naučit a tak i zde hraje velkou roli učitel, který by měl žáka systematicky vybavit sociálními dovednostmi potřebnými ke spolupráci. K tomuto nabízí Kasíková (2005, s. 55) dvě základní cesty: „*Cvičit tyto dovednosti ve speciálních situacích ... a nebo bezprostředně při úkolech spojených s obsahem předmětu*“. V těchto aktivitách je podstatné, aby se žák uměl chovat ve skupině. Jako stručné rady nabízí Kasíková (2005, s. 140) vyvěsit požadavky na chování ve skupině, dělat aktivity zaměřené na spolupráci každodenně a především mít trpělivost nad sebou samým a i nad dětmi.

Je dobré rozvíjet emoční inteligenci na všech výše popsaných úrovních a snažit se o to, aby se tak dělo již od útlého věku jak v rodině tak i ve školním prostředí. Jak je zde popsáno, emoční inteligence je prospěšná tím, že pomáhá lépe rozumět a vyznat se ve vlastních emocích, což může být klíčové pro naši úspěšnost v pozdějším životě. Aby ale k takovému úspěšnému rozvíjení ve vzdělání vůbec došlo, jsou k tomu potřebné určité podmínky. Panju (2008, s. 54) tyto podmínky k rozvoji emoční inteligence shrnuje pod pojem **ELEVATE strategies**, což je podle ní sedm úspěšných strategií, jak propojit akademické učení s emoční výchovou do běžné třídy. ELEVATE je zkratkou pro:

- *Enviroment for learning* (učební prostředí) – je důležité vytvořit bezpečné a pozitivní učební prostředí,
- *Language of emotion* (jazyk pro vyjádření emocí) – povzbuzení k slovnímu vyjádření emocí, jejich pojmenování,
- *Establishing relationships* (budování vztahů) – je významné budovat ve třídě silné a podporující vztahy mezi sebou navzájem,
- *Validating feelings* (prožívání pocitů) – uznávání pocitu žáka uvolňuje napětí a posiluje budování vztahů mezi sebou,
- *Active engagement* (povzbuzení k aktivitě) – podpora k aktivnímu zapojení,

- *Thinking skills* (dovednost k přemýšlení) – schopnost přemýšlet, ve smyslu umět manipulovat s informacemi a nápady a na základě vlastního úsudku docházet k různým interpretacím závěrům,
- *Empower through feedback* (povzbudivá zpětná vazba) – poskytnutí účelné a včasné zpětné vazby.

Zde byly popsány složky emoční inteligence a náměty pro jejich rozvoj. Existuje v různých příručkách popisujících jak podporovat emoční kompetence u dětí mnoho dalších aktivit, činností, strategií a metod. Mnohdy to jsou jen rutinní denní záležitosti, mnohdy to jsou důkladně promyšlené projekty. Většinou záleží na učiteli, jakou cestu si zvolí, inspiraci může najít i v různých alternativních přístupech či zahraničních materiálech.

Jedny ze zajímavých aktivit, které popisuje Stuchlíková (2005, s. 144) jsou například krátká cvičení jógy, jejichž úkolem je pomoci k uvolnění a vyjadřování emocí neverbální cestou. Dalšími přínosnými činnostmi může být např. i psaní časopisu, vyprávění příběhu, vyjádření emocí zpěvem a hudbou, divadlem a uměním. Pro všechny výše uvedené činnosti k rozvoji emoční inteligence je však velmi důležité, aby pro všechny tyto aktivity vládlo ve třídě pozitivní a bezpečné klima, jak podotýkají Bahman & Maffini (2008, s. 19). Jinak se totiž může stát, že všechno snažení nebude mít předpokládaný efekt. Předpoklad pro úspěšný rozvoj emoční inteligence ve třídě se tak dá shrnout do dvou složek: **vytváření pozitivního učebního prostoru a emoční dovednosti učitele.**

3.6. Vytváření pozitivního učebního prostoru

Pozitivní klima třídy může mít zásadní vliv na postoj k učení a na motivaci žáků. Všeobecně se tak pozitivní klima charakterizuje jako: „*cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek*“ (Kyriacou, 1996, s. 79). Je to klima, které je motivující a vytváří kladné postoje žáků k výuce. Emoční atmosféra školy má tedy veliký vliv na výkon dětí a jejich spokojenost. Tyto dvě věci - výkon a spokojenost - se podle amerického psychologa C. R. Syndera dají do jisté míry ovlivnit optimistickým přístupem. Synder přišel na to, že optimističtí lidé jsou pružnější

a lépe dosahují vlastních cílů (Pfeffer, 2003, s. 75). Role optimizmu, pozitivního přístupu k věcem dokáže tak velmi ovlivnit i výkon a postoj žáka.

S tímto souvisí i pojem „regulace chování“, což je princip, který se vztahuje ke dvojí funkci kognitivních procesů, které na straně první podporují emoční reakce jedince a na straně druhé brání převládajícím reakcím. Jinak se tento princip nazývá „kongruence nálad“. Definice tohoto pojmu je popsána jako: „*tendence vnímat, kódovat, uchovávat, vybavovat si účinněji informace, které jsou kongruentní s duševním stavem jedince*“ (Hewstone, Stroebe, 2006, s. 183). Z toho vyplývá závěr, že při pozitivní (negativní) náladě dochází člověk k pozitivnějším (negativnějším) úsudkům, což potvrzuje i výzkum C. R. Syndera. Pokud tedy učitel chce pěstovat pozitivní prostředí ve své třídě, měl by si být vědom významu optimistického přístupu k řešení všech záležitostí (Pfeffer, 2003, s. 75).

Zde je shrnuto pár důležitých aspektů, které mohou výrazně ovlivnit tvorbu pozitivního prostředí. Patří mezi ně: vztah učitele s žákem, tvorba třídních pravidel a zavedení rutin.

- **Vztah učitel – žák**

Vytvoření pozitivního klimatu ve třídě hodně souvisí s tím, jaké naváže učitel vztahy se svými žáky (Kyriacou, 1996, s. 85). Vztahy založené na vzájemné úctě tak budou zřejmě nejefektivnější. Z uznávaných hodnot by se sem daly dále zahrnout hodnoty jako: úcta, respekt, férovost, spravedlnost a vzájemné porozumění.

- **Třídní pravidla**

Dobrá organizace pomáhá učiteli s řízením třídy, proto je podle Bahmana & Maffini (2008, s. 22) účinné zavést ve třídě smysluplná pravidla. K motivaci a k dodržování pravidel podle nich přispěje, pokud pravidla bude učitel stanovovat společně se třídou dohromady, místo toho, aby je určil pouze sám. Pravidla by podle nich měla zohledňovat kodex sociálního chování a měla by být stanovena v pozitivním stylu. Vše může být zpečetěno třídní přísahou, kterou např. děti podepisují na začátku školního roku.

- **Zavedení rutin a rituálů**

Podle Bahmana & Maffini (2008, s. 24) děti milují rutiny. Rutiny pro ně představují jistotu, známé prostředí, něco, co je dokáže motivovat. Tento fakt umožňuje učitelům nastavit jasné rutiny a dbát na jejich dodržování. Děti se při nich cítí bezpečně, protože ví přesně, co mají dělat a co od nich učitel požaduje. Kladný význam těchto rutin se např. potvrzuje i při výuce cizího jazyka, kdy je pro děti zásadné mít pevně danou nějakou aktivitu, která je jim známá a která v nich vzbudí pocit bezpečí (Halliwell, 1992).

K vytvoření předpokladu k emočnímu rozvoji jsou pro nás podle Leibundguta & Grunder-Schenka (in Hofer Hrsg., 2000,) podstatné například i tyto rituály v ranních kruzích:

- upozorňovat na začátku dne na to kdo z žáků chybí a proč,
- dát dětem prostor sdělit ostatním svoje silné emoční zážitky z předešlého dne, aby věděly, že jsou jejich pocity brány vážně.

Leibundgut & Grunder-Schenk (Hofer Hrsg., 2000, s. 66) uvádějí příklad z praxe, kdy se během prázdnin jeden žák odstěhuje a po návratu do školy všem dětem chybí. Děti se na něj první den ptají, a proto o něm učitel zavede debatu a podněcuje děti k tomu, ať si samy zkusí představit, co asi ten žák dělá a jak se cítí. Je první den v nové škole, je tam sám a má možná strach... I takovéto aktivity mají pomoci podpořit vyjádření vlastních emocí pomocí vnímání a cítění.

3.7. Emoční dovednosti učitele

„Učitel je odborně vybaveným, profesionálně zdatným, kompetentním, vůdčím aktérem školní edukace dítěte“

(Helus, 2009, s. 261).

Ve vzdělání je jednou z neklíčovějších postav osobnost učitele. Pokud se zamýšlíme nad otázkou rozvoje emoční inteligence, je nutné si položit otázku, kdo a jak bude toto vzdělávat a jaké potřebné předpoklady k tomu má mít, ať už profesní nebo osobnostní. Učitel je osoba, která v tomto ohledu může mnohé udělat, ale musí být vybavena

potřebnými kompetencemi, které Stuchlíková (2005, s. 74) shrnuje jako: „*mít schopnost záměrně využívat vzdělávací obsah jednotlivých předmětů v programu primárního vzdělávání k podpoře emocionálního rozvoje žáků; vést žáky k prožívání, adekvátnímu vyjadřování vlastních pocitů a k chápání pocitů cizích, ke schopnosti regulovat své emoční prožívání a reakce; mít schopnost vytvářet ve třídě klima, které je příznivé k vytváření sociálních dovedností, a současně být zdrojem psychické podpory pro každého žáka*“. Samozřejmě pak k tomu nesmí chybět ani osobnostní předpoklady jako citlivost, vnímavost či zralost. Dále jsou to pak znalosti specifických metod sociálního a emočního rozvoje, jako i schopnost důkladné sebereflexe a práce se svými vlastními pocity.

Základní předpoklady pro dobrého učitele se dají sledovat z více rovin. Helus (2009, s. 261) je shrnuje např. takto:

- 1) **Učitelovy kompetence:** Představují teoretickou a praktickou vybavenost zvládat problémy. Podstatné je zde celoživotní vzdělávání a reflexe.
- 2) **Profesionalita učitele:** Zde je podstatné překonání rutinního praktikismu. Učitel je tvůrce edukačního dění a nese za to odpovědnost.
- 3) **Učitel jako osobnost:** Autor se zde zaměřuje na osobnostní kvality, postoje učitele.
- 4) **Pedagogické ctnosti:** Zde jsou zahrnuty morální kvality jako pedagogická láska, moudrost, odvaha a důvěryhodnost.

Spilková zase vidí základní předpoklady pro dobrého učitele jako **psychodidaktické** kompetence, které definuje jako schopnost motivovat k poznání, vytvářet příznivé sociální, emoční a pracovní klima (in Gajdošová & Herényiová, 2006, s. 59). Dále pak **diagnostické** a **intervenční** kompetence pak patří schopnost zjišťovat, jak žák myslí, cítí, co činí a jaké má k tomu pohnutky, případně, jak lze žákovi pomoci. Je zde tedy opět patrné, jak vyplývá i z předešlé podkapitoly, že k emočnímu rozvoji žáka podstatně přispívá i klima třídy.

Učitelé úspěšní v rozvoji emoční inteligence se dle Meyer (2004, s. 185) vyznačují těmito specifiky:

- nechávají si dostatek času pro každé dítě,
- stojí svým žákům jako pozitivní model v prosociálním chování,
- nehodnotí pouze výsledek, ale podporují jakýkoliv pokus o výkon,
- podporují své žáky k následování vlastních zájmů,
- pomáhají žákům k identifikaci, vyjádření a akceptování vlastních emocí,
- nechávají pocítit žáky, že jsou jejich mínění, emoce a chování pro ně důležité.

Bahman & Maffini (2008, s. 4) míní, že je pro učitele klíčové uvědomit si, že dětské emoce a sociální dovednosti jsou také úzce propojeny se studijními výsledky. Učitel si tedy podle nich musí uvědomovat sílu emocí a to, jak dokážou ovlivňovat dětskou paměť. Dále je důležité uvědomit si sílu motivace. Podle nich učebnice a pracovní listy plné faktů nedokážou žáky motivovat, protože v nich nedokáží stimulovat žádné emoce a tak podpořit učení. Děti (prvostupňové) jsou zvědavé a připravené k objevům, proto aktivity jako přímá zkušenost, rekonstrukce události, diskuze a umělecké vyjádření směřují ke zlepšení emočního propojení s daným kurikulem. Na tomto základě Bahman & Maffini (2008, s. 5) vypracovali seznam návrhů, které by učitel měl uplatňovat k podpoře emočního rozvoje:

- 1) rozpoznat dětské platné emoční reakce,
- 2) modelovat vhodné výrazy emocí,
- 3) projevovat empatii,
- 4) dát dětem potřebný čas, prostor a materiály k objevování emočních výzev,
- 5) pomoci dětem rozšířit své verbální dovednosti, aby se dokázaly vyrovnat s obtížnými situacemi,
- 6) podporovat děti v budování vztahů s jejich předešlými zkušenostmi, aby bylo možné zvládnout nové výzvy.

Keister, S., C. a kol. (2003, s. 5-6) to ve své učebnici podobně shrnují pod označení „Sedm tipů pro učitele“, přičemž opět předně zmiňují, že k tomu ve třídě musí být příznivé, pozitivní klima. Těchto sedm tipů je:

- 1) pomáhat žákům vytvořit si emoční slovníček,
- 2) předvést žákům jak konstruktivně vyjádřit své emoce,

- 3) pomoci studentům oddělit emoce od reakce,
- 4) pomoci porozumět tomu, že se dospělí mohou chovat nepředvídatelně, protože se už naučili zvládat své emoce,
- 5) začlenit rodiče,
- 6) diskutovat různé náměty s kolegy,
- 7) pamatovat na to, že jak lidé reagují, souvisí i s jejich kulturou a výchovou.

Učitel, který sám disponuje emoční kompetencí může lépe podpořit žáka v rozvoji dané schopnosti i během každodenní třídní rutiny. Využití emoční inteligence ve třídě je bezmezná a záleží hlavně na kantorovi, jak k němu bude přistupovat. Je ale nutno podotknout, že emoční inteligence je nástroj, který napomáhá řešit obtížné situace i mezi žáky: dokáže motivovat, kontrolovat a korigovat vlastní pocity a sdílet radost, a proto by se tím učitel měl zabývat. Důležitost emoční inteligence, které si učitelé musí být nutně vědomi, tak shrnuje Panjin výrok (2008, s. 53), podle kterého jsou lidé s vyšší emoční inteligencí zábavnější a dokážou:

- vyjádřit své pocity přímo a jasně,
- odezírat z neverbální komunikace,
- rozumně vyvažovat vlastní pocity,
- cítit se zodpovědně,
- být vnitřně vyrovnaní a emočně odolní.

Pokud chce učitel ve třídě cíleně rozvíjet emoční inteligenci musí mít ale na paměti i několik dalších zásad, jak popisuje Kramperová ve své diplomové práci (2010). Mezi jednu z nejdůležitějších patří zásada vlastního příkladu uváděna i mnohými jinými autory (Bahman & Maffini, 2008; Panju, 2008). Když učitel po žácích něco vyžaduje, je lepší jednoduše jednat a ukazovat správný vzor, než vše pouze složitě vysvětlovat. Tento vzor pro některé žáky může být následně i motivací. Tato zásada je úzce spojena s další důležitou zásadou, což je: neuhýbat před problémem, ale snažit se ho vyřešit. Přemíra ochrany může vést v dospělosti i k fatálním následkům. Jako další ze zásad by se na tomto místě měla uvést zásada trvání. Učitel musí počítat s tím, že výchova k emocím je dlouhý a složitý proces, který vyžaduje značné úsilí všech zúčastněných. Čím přirozeněji pak bude probíhat, o to efektivnější a úspěšnější nakonec bude. To se

pojí i s přiměřeností. Formy jakými se žáci vzdělávají se samozřejmě budou lišit podle věku žáka, prostředí, kultury a dalších faktorů. Příliš vysoké nároky na žáka a nedůslednost učitele může narušit celý proces rozvoje emoční inteligence a i učení samotné.

Tyto všechny návrhy a kvality znamenají na osobu učitele zvýšené požadavky. Mnoho učitelů tak podle Panju (2008, s. 20) má obavy z výuky emoční inteligence, protože se necítí být dostatečně vzdělaní a kvalifikovaní k takovéto činnosti. Je velmi snadné vyjmenovat kvality a přednosti, kterými by měl vyučující disponovat, problém však nastává tehdy, když se zamyslíme, kdo a kde by takové učitele měl v tomto ohledu vzdělávat. A možná i s tím vyvstává otázka jak motivovat učitele ke svému dalšímu vzdělávání. Kyriacou (1996, s. 28) pokládá jako klíčové k rozvoji vlastních dovedností motivaci. Ta je spojená s vůlí učitele, učitelskou ctí a zodpovědností. Celoživotní vzdělávání přináší vyšší pracovní uspokojení a eliminuje míru rizika výskytu syndromu vyhoření (Corcoran & Tormey, 2012, s. 198).

4. Emoční inteligence ve výchovně-vzdělávacím prostředí

Tato kapitola popisuje, jakou roli zastává emoční inteligence ve výchovně-vzdělávacím procesu, s jakými problémy to souvisí a jak konkrétně je emoční rozvoj zastoupen ve vzdělávacím kurikulu. Nakonec se zabývá jedním z největších úskalí, které s tímto vším souvisí, a to je hodnocení míry rozvoje emoční inteligence.

Proč se stal pojem emoční inteligence v poslední době tak populární? Goleman (1995, s. 7) k tomu nabízí jednoduché vysvětlení. Je to způsobeno především dnešní dobou, kdy nároky na jedince ve společnosti jsou čím dál větší. Společnost se vyvíjí čím dál tím rychleji a hodnoty jako sobectví, násilí a drzost, které jedinci zaručují úspěch, jsou mnohdy proti etickým pravidlům, avšak společností přijímány. I Panju (2008, s. 9) vidí náhlou popularitu emoční inteligence jako odraz dnešní společnosti. Posun lidských hodnot a postojů se podle ní odráží i ve školství, a proto je nutné být si vědom toho, že dnes již nestačí jen vybavit žáky určitými poznatky. Podstatné je dnes pochopit jakou roli emoce hrají při vzdělávání a celkově v našich životech. Panju (2008) dodává zajímavý fakt o tom, že v minulosti se na city tolik nehledělo, spíše šlo o rozumové argumenty. V dnešní době citům však více podléháme a při svém rozhodování na ně bereme větší ohledy. Proto je nutné trénovat a naučit se poznávat své pocity, abychom se jimi nenechávali unést. V dnešním multikulturním světě jde totiž více o úspěšné zvládnání vlastního života a udržení dobrých a úspěšných vztahů s druhými lidmi.

Do emoční inteligence je tak zahrnut vztah pocitů, charakteru osoby a jejími morálními hodnotami. Rozvoj emoční inteligence začíná výchovou doma, tím jak se rodiče starají o své děti. Už i toto v našem emočním životě zanechává velké následky. Proto, aby rodiče mohli děti učit vyrovnat se s emocemi je ale důležité, aby sami rodiče byli emočně inteligentní, shrnují ve své publikaci Bahman & Maffini (2008). Rodiče či vychovatelé musí naučit děti zvládnout vztek, řešit konflikty, nejednat impulzivně a dokázat se vcítit do ostatních. Problémem, kteří mnozí vědci popisují (Panju, 2008; Goleman, 1995), je však to, že dnešní rodina se „smrskla“ na úplné minimum. Z dřívějších vícegeneračních rodin dnes mnohdy zastává roli rodiny jen jeden vychovávající rodič, který často není sám se sebou emočně vyrovnán.

4.1. Nové nároky na školu

Proměna společnosti klade nové požadavky i na školu při vzdělání dětí. Stále narůstající stresy moderního života, proměna struktury rodin, narůstající vliv masmédií, absence autorit a mnoho dalšího, zasahuje dnešní generaci dětí, která se s tím musí naučit vycházet, tvrdí Shapiro (1997, s. 8). Takto měnící se společnost požaduje i změnu ve výchově nové generace, která by odpovídala novým požadavkům. Původní úloha školy jako prvotního nositele informací je v dnešní době potlačena informační explozí, tato instituce již nemá monopol na šíření vědění, z velké části díky masivnímu rozvoji internetu. Podle Brockerta & Braunové (1997, s. 176) již nejde o shromažďování znalostí a vzdělání, ale spíše o „srdečnější“ vzdělávání. Podle nich už dnes nemusíme činit velkolepé objevy a dosahovat významných pokroků, spíše se musíme naučit prodat to, co známe. Nakonec i Stuchlíková (2005, s. 10) míní, že zvládání emočních problémů žáka je téma i pro školu, a je v dnešní době velmi aktuální, právě díky probíhajícím změnám ve společnosti.

Škola už tedy není jen pouhým poskytovatelem informací. Zůstává však hned stále po rodině druhou nejvýznamnější instancí, která působí na výchovu dětí, a proto by měla vybavit žáka především životními dovednostmi, díky nimž se žák vyzná v záplavě informací a bude schopen je utřídit. Základem dnes tedy není pouze vybavit žáka oborovými znalostmi, ale především dovednostmi. Emoční inteligence je jedna z těch podstatných, kterou nelze opomenout a je třeba na ní začít systematicky pracovat už ve škole. Tento fakt podporují i neurologické výzkumy, na jejichž základě se potvrzuje, že emočním a sociálním dovednostem se dá naučit (Pfeffer, 2003). Ve vývoji jedince totiž existují citlivá období, kdy je možné dosáhnout učením trvalého výsledku. Emoční inteligenci se sice učíme už od raného dětství, ale je dokázané, že předškolní a školní věk je pro emoční výchovu zvláště vhodný. Proto je také škola jedním z míst, kde by se emočnímu rozvoji měl věnovat určitý prostor.

4.2. Úskalí rozvoje emoční inteligence ve vzdělání

Podle Golemana (1997, s. 266) by optimální program emoční gramotnosti měl začínat již v raném věku dítěte a měl by probíhat po celou dobu školní docházky, kdy by byl přizpůsobován věku dítěte. Goleman (1997) též tvrdí, že lze obvykle tuto výchovu

zařadit do běžné výuky, přičemž uznává, že to ale nutně předpokládá změnu ve školních osnovách. To může podle něj zapříčinit nevoli u rodičů nebo neochotu učitelů věnovat část výuky na toto vzdělání, které se může na první pohled zdát jako nepodstatné. Další úskalí vidí Goleman (1997, s. 266) také v tom, že všichni pedagogové budou potřebovat speciální vzdělání, aby tento předmět mohli vyučovat, což je mimo jiné spojeno i s dalšími výdaji škol.

Abychom získali konkrétní informace o účinnosti učení emoční inteligence, je potřeba se podívat přímo do škol. Historií vybudovaná silná tradice vzdělávání je u nás (myšleno na území ČR) podle Kramperové (2010) převážně zaměřená na předávání informací a všeobecném přehledu než na vzdělávání v oblasti dovedností. Největším úskalím pro výuku emoční inteligence u nás, je proto nedostatečný prostor pro její rozvoj. I když rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (dále jen RVP ZV) jen přibližně určuje oblasti vzdělání, mnoho škol téma rozvoje emoční inteligence nevěnuje dostatečný prostor ve svých školních vzdělávacích programech (dále jen ŠVP), a tak se toto téma dostává do pozadí (Kramperová, 2010). Je sice zaznamenán určitý pokrok ve srovnání s blízkou minulostí, ale stále se naráží na toto úskalí.

4.3. Práce školy s emoční inteligencí

Cílem učení je vzdělání. Souhrnně je vzdělání chápáno jako učivo, obsah vzdělání a vzdělávací cíle. Jedna z jeho obsahových definic vymezuje učení jako „*zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých škol a vyučovacích předmětů a realizovány ve výuce*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003).

Programový dokument, který určuje vzdělání v ČR je Národní program rozvoje vzdělání, tzv. „Bílá kniha“. Ta se hlásí ke čtyřem okruhům vzdělávacích cílů: „naučit se poznávat“, „naučit se jednat“, „naučit se žít“ a „naučit se být“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 289). Z těchto programových priorit Bílé knihy je postaven RVP ZV. Dále 1. 1. 2005 vstoupil v platnost školský zákon, který nařizuje školám tvorbu a realizaci školních vzdělávacích plánů (ŠVP), kde rozpracovávají RVP ZV a celý výchovně vzdělávací proces. Po bližším prostudování daných dokumentů je patrné, že zde není samostatné místo pro rozvoj emoční inteligence. Rozvoj emoční inteligence se tak dostává do pozadí již od počátku, což je hlavním důvodem kritiky školních institucí

zastánci samotné výuky emoční inteligence. Podle Brockerta & Braunové (1997, s. 13) však kritika nesměřuje přímo na učitele jako spíše na obsah učebních osnov, který se zdá příliš zatížen jinou učební látkou. Stuchlíková (2007, s. 125) správně konstatuje, že i přestože jsou známy závěry o roli pozitivních a negativních emocí při učení, je jejich začlenění do výuky stále nedoceno a vzdělávací instituce mu nevěnují dostatečnou pozornost. Podle ní by se mělo více dbát na utváření pozitivního emočního klimatu a rozvíjení emoční gramotnosti.

Rozhodující místo pro rozvoj emoční inteligence ve vzdělávacích programech však zastávají povinná **klíčové kompetence, průřezová témata** a definované **mezipředmětové vztahy**.

4.3.1. Emoční inteligence v klíčových kompetencích

Dle RVP ZV z roku 2013 jsou klíčové kompetence definovány jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (s.10). Podle Belze & Siegrista (2001, s. 166) jsou výrazem schopnosti žáka chovat se přiměřeně a kompetentně v souladu sám se sebou. Podle RVP ZV je smyslem klíčových kompetencí vzdělat každého žáka, na pro něj v těchto oblastech dosažitelné úrovni a připravit ho tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Toto emoční rozvíjení se tak povětšinou neděje izolovaně, ale v prostředí společnosti. Pro její rozvoj je tak nejdůležitější kompetencí **kompetence sociální a personální**, ve které jde předně o to vychovat žáka v zodpovědnou samostatnou bytost s citem pro ostatní a smyslem pro odpovědnost za vlastní činy.

Klíčové kompetence jsou výrazem schopnosti chovat se přiměřeně v různých životních situacích. Učení klíčových kompetencí má podle Belze & Siegrista (2001, s. 166) účastníkovi umožnit být schopen jednat flexibilně, uvědomit si vlastní chování a vlastní možnosti/hranice. Tak má žák být schopen uplatnit své přednosti a zároveň pracovat na posilování svých slabých stránek. Získání těchto kompetencí je tak rozhodujícím krokem při utváření osobnosti. Jako tři nejdůležitější faktory k nabytí klíčových kompetencí popisují Belz & Siegrist (2001) zkušenosti, reflexi a hodnoty a normy.

4.3.2. Emoční inteligence v průřezových tématech

Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělání. Jsou důležitým formativním prvkem a vytvářejí příležitost pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Podle *Metodické podpory pro výuku průřezových témat v základní škole* (2011) pomáhají průřezová témata rozvíjet postoje a hodnoty důležité pro žákův život.

Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků.

Průřezová témata tvoří povinnou část ŠVP a škola je musí zařadit do základního vzdělávání. Lze je využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovaného předmětu, a nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, kurzů apod.

V etapě základního vzdělání jsou vymezena tato průřezová témata:

- **osobnostní a sociální výchova,**
- výchova demokratického občana,
- výchova k myšlení v evropských globálních souvislostech,
- multikulturní výchova,
- environmentální výchova,
- mediální výchova.

Osobnostní a sociální výchova, která se nejvíce týká emočního rozvoje je níže samostatně popsána.

Osobnostní a sociální výchova (OSV)

Tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy jsou dle RVP ZV (2003, s. 106) členěny do tří částí, které jsou zaměřeny na osobnostní, sociální a mravní rozvoj. Všechna uvedená témata se povětšinou uskutečňují prakticky prostřednictvím vhodných

her, cvičení, modelových situací a příslušných diskuzí. Přínos v rozvoji žáka mají v těchto oblastech:

Osobnostní rozvoj:

- rozvoj schopností poznání,
- sebepoznání a sebepojetí,
- seberegulace a sebeorganizace,
- psychohygienu - umět na sebe nahlížet,
- kreativita - cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnost nápadů, originalita, schopnost vidět věci jinak, citlivost, tvořivost v mezilidských vztazích).

Sociální rozvoj:

- poznání lidí
- mezilidské vztahy
- komunikace
- kooperace a kompetice.

Morální rozvoj:

- řešení problému a rozhodovací dovednosti,
- hodnoty, postoje, praktická etika.

I když se podle Stuchlíkové (2005) v RVP ZV nikde nehovoří o emoční inteligenci, je zřejmé, že bez ní by se stanovených cílů nedalo dosáhnout, a že tak dochází i v rámci výuky průřezových témat k jejímu rozvoji.

4.3.3. Emoční inteligence v mezipředmětové vazbě

Rozvíjení emoční inteligence se děje i mezipředmětově, kdy je zakomponováno do klasické výuky. Jak již bylo popsáno, může se tak emoční inteligence rozvíjet v hodinách českého jazyka, tělesné, hudební, výtvarné výchovy aj. Největší prostor pro emoční výchovu však nabízí nepovinný předmět etická výchova, která ve svých

osnovách má zahrnut rozvoj k prosociálnímu chování. Proto je zde uveden rozbor obsahu této výchovy.

Etická výchova

Etická výchova neboli prosociální výchova se postupně dostává v mnoha zemích do centra pozornosti. Jedním z hlavních důvodů, proč nabývá na důležitosti, je oslabený vliv rodiny na výchovu. Dále je to skutečnost, že ve výchovně-vzdělávacím procesu chyběl předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Tato výchova může být realizovaná dvojí formou: buď jako samostatný vzdělávací obor, a nebo využitím jejího obsahu např. v oblastech jako „člověk a jeho svět“ a „osobnostní výchova“. Vytváří tak velký prostor pro mezipředmětovou vazbu v předmětech jako je český jazyk a literatura, cizí jazyk, člověk a jeho svět, výtvarná, hudební výchova a jiné.

Jejím cílem je zprostředkovat žákům *„zkušenost se sociálními dovednostmi v mezilidských vztazích a umožnit interiorizaci základních etických hodnot“* (Plachá & Koutská, 2014, s. 9). Dovednosti, které vedou k prosociálnosti jsou podle učebnice etické výchovy (2014) *„komunikace a základní mezilidské dovednosti, uplatňování důstojnosti a pozitivní sebehodnocení, pozitivní hodnocení druhých, tvořivost a iniciativita..., komunikace citů, empatie, asertivita, imitace a identifikace..., prosociální chování v širších společenských souvislostech“*. Obsahem tohoto doplňujícího vzdělávacího oboru je pak konkrétně deset témat (Etická výchova, 2014, s. 221):

- 1) Mezilidské vztahy a komunikace.
- 2) Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
- 3) Pozitivní hodnocení druhých.
- 4) Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
- 5) Komunikace citů.
- 6) Interpersonální a sociální empatie.
- 7) Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
- 8) Reálné a zobrazené vzory.
- 9) Prosociální chování v osobních vztazích.
- 10) Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Těchto deset témat má vést žáky k osvojení znalostí, dovedností a návyků potřebných k rozvoji prosociálního chování. Dle obsahu vzdělání je patrné, že se velmi dotýká oblastí vzdělávání emoční inteligence a rozvíjí tak žáka nejen po osobnostní a mravní stránce, ale i po té emoční.

4.4. Hodnocení emoční inteligence

Hodnocení emoční inteligence je jednou z nejpalcivějších otázek, která se řeší prakticky už od vzniku tohoto pojmu a stále není vyjasněna. Jak už bylo řečeno, emoční inteligence se skládá z mnoha dovedností. Ve srovnání s vědomostmi se dají emoční dovednosti o poznání hůře měřit a nedají se zhodnotit v krátkém časovém úseku. Znamená to tedy, že ve škole s klasickým hodnotícím měřítkem, je proto téměř nemožné a bezúčelné tyto dovednosti hodnotit. To, co chybí je přesný a objektivní hodnotící instrument. Normativní hodnocení pomocí známek spočívá v posudku cizí osoby. Avšak nadání a kompetence v sociálním a emočním prostředí vyžadují souhru mezi posudkem cizí osoby a vlastním hodnocením, jak míní Stadelman (Hofer, 2000, s. 15). Měření emoční inteligence jako takové, lze měřit podle testu *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT). Reference tento test hodnotí jako reliabilní a validní psychometrický nástroj pro určení emočního kvocientu (Lund, 2012, s. 107). Pro školní potřeby je však zcela neadekvátní.

Wilhelm (Schulze, Roberts, 2007, s. 151) popisuje dva druhy nástrojů hodnocení emoční inteligence:

- a) **výkonové,**
- b) **sebepopisné.**

Výkonově zaměřené metody a sebepopisné metody se liší v mnoha ohledech. **Výkonově** zaměřené testy se orientují na vnější zhodnocení výkonu. Tento test je postaven do více subškál jako jsou: identifikace emocí, porozumění emocím, zvládání emocí, facilitování emocí aj. Jejich administrativa je však zdlouhavá a náročná. **Sebepopisné** metody se na druhé straně spoléhají na „typické chování, jsou vnitřním zhodnocením preferencí“ (Schulze & Roberts, 2007, s. 153). Testy zpracované podle této metody většinou měří položky jako přizpůsobivost, vztahové dovednosti, empatie apod. Často jsou však převzaty již z existujících nástrojů, a proto je tato metoda často

kritizována. Její administrativa je však jednoduchá a rychlá, ale zkreslení je dosti značné.

Jako vhodnější pro měření emoční inteligence se vyzdvihují nástroje založené na výkonu, mezi které se zahrnuje právě *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT).

Se stoupajícím zájmem o emoční inteligenci stoupá i počet autorů a jejich publikací, které se zabývají testováním různých oblastí emoční inteligence (jako sebevědomí, sebemotivace, empatie aj.). Pro znázornění je zde uveden výběr několika otázek určených k testování emoční inteligence z publikace *Testy emoční inteligence* (Wood & Tolley, s. 2003):

- Cítíte se frustrováni a podrážděni obtížným úkolem, který Vám byl zadán?
- Dostali jste za úkol něco, co doopravdy neradi děláte. Jak se zachováte?
- Jsem žárlivá/ý?
- Jsem sebestředná/ý?

Jak již bylo zmíněno vypovídají takovéto testy velice málo o emoční inteligence, a tak by měli být spíše podnětem k zamyšlení, než hodnotícím měřítkem.

4.4.1. Hodnocení emoční inteligence ve škole

Pokud je tu snaha zahrnout rozvoj emoční inteligence do výchovně vzdělávacího procesu, nutně s tím souvisí jeho hodnocení. Je tedy podstatné ho určitým způsobem definovat, čímž se dostáváme k obtížné otázce hodnocení. Se současnou tendencí ve vývoji hodnocení se posouváme od tradičního hodnocení školského výkonu ke komplexnějšímu hodnocení osobnosti, které se vyznačuje těmito tendencemi (Vališová & Kasíková, 2011, s. 254):

- tendence ke komplexnímu hodnocení žáka,
- tendence vtahovat žáka do procesů hodnocení,
- tendence ke zrušení klasifikace nebo alespoň zrovnoprávnění klasifikace a slovního hodnocení.

Takovýto posun v hodnocení je pro vystižení míry rozvoje emoční inteligence pozitivní, neboť to se bude spíše zakládat na slovním hodnocení a namísto kvantitativního hodnocení bude upřednostňovat hodnocení kvalitativní. Efektivní hodnocení by mělo mít pozitivní účinky na učení žáka. Helus (2009, s. 246) proto nabízí určité vlastnosti, jak by takové hodnocení mělo vypadat:

- nemělo by porovnávat výkony dětí, spíše se zaměřit na osobnostní vývoj, především zlepšení žáka,
- mělo by být kritériální, přičemž by mělo zdůrazňovat jak se žák blíží k cíli a motivovat ho,
- spíše by se mělo hodnotit formativně než finálně.

Hodnocení emoční inteligence je oblast, která není prozatím jednoznačně vyřešena ani v rámci psychologie, ani v rámci školství. Většina nynějších pokusů měření emoční inteligence se proto zaměřila pouze na měření dílčí části emoční inteligence jako např. empatie, sebevědomí, projevování citů aj. Je to způsob dost zjednodušený a nepřesný. Kritici se domnívají, že nevyovídá nic o emoční inteligenci. Na druhou stranu však dává prostor pro zamyšlení se nad sebou samým a naznačuje, kde bychom měli co změnit.

V praktické části diplomové práce je dále popsána jedna z dalších alternativ hodnocení emočního rozvoje a to „tutoriální systém“, který se zdá být jako hodnotící měřítko velmi přijatelný. Forma hodnocení je tak v současné době plně ponechána v rukou škol a samotných pedagogů a je jen na jejich zvážení, jak se k této výzvě postaví.

Shrnutí teoretické části

Emoční inteligence se pomalu začíná dostávat do povědomí nejen odborné, ale i laické veřejnosti. Bylo napsáno mnoho publikací a příruček k rozvoji emoční inteligence, a tak se s tímto zpopularizovaným pojmem můžeme setkat v příručce pro úspěšné manažery, v knihách o výchově dětí a i v další odborné, především psychologické a sociologické literatuře. Význam emoční inteligence je v mnohých ohledech pro život lidí klíčové a s postupnou proměnou společnosti začíná nabývat na významu i ve výchovně-vzdělávacím prostředí.

Teoretická část diplomové práce se snažila podat ucelený pohled na pojem emoční inteligence a její složky. Základem pro tento pohled byl rozbor vybraných definic sledování vývoje tohoto pojmu v čase a zkoumání jeho obsahu. Na základě prostudované literatury je možné konstatovat, že pojem emoční inteligence má mnoho podob, podle toho, co který autor považuje za podstatné. Dále byl tento pojem zkoumán v souvislosti s inteligencí, myšlením a emocemi. Bylo zjištěno, že emoce mají velký vliv na podstatné oblasti v životě žáka, jako jsou: učení, studijní prospěch, chování, zdraví a mezilidské vztahy. V procesech učení byl zdůrazněn emoční prožitek, který napomáhá k lepšímu zapamatování daných věcí. Z toho lze vyvodit závěr, že emoce a s nimi spojené jejich chápání, prožívání a ovládání, hrají v životě žáka velkou roli, což jen dodává na významu a důležitosti rozvoje emoční inteligence nejen v rodině, ale i ve školním výchovně-vzdělávacím prostředí. To se jeví jako významné prostředí, které je schopno žáka v emočním rozvoji významně posunout, k čemuž je však zapotřebí vytvářet vhodné podmínky. Závěry z prostudované literatury ukazují, že takovými podmínkami jsou předně pozitivní klima ve třídě a škole a dovednosti učitele. Efektivní rozvoj emoční inteligence tak vyžaduje velkou angažovanost a výraznou osobnost učitele, který smysluplně zvládne používat vybrané metody a strategie.

V otázce zastoupení rozvoje emoční inteligence ve vzdělávacím kurikulu lze potvrdit, že na našem území probíhá emoční rozvoj žáka především v integrované formě, a to mezipředmětově, jako například v hodinách etické, hudební a výtvarné výchovy. S tím jsou však spojena mnohá úskalí jako je nedostatečnost časového prostoru a úskalí při hodnocení míry emočního rozvoje. Dále je pak integrován do celého výchovně-vzdělávacího prostředí formou průřezových témat a rozvojem klíčových kompetencí.

Empirická část

5. Výzkumný problém

„Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky.“

Leedyho definice výzkumu (Gavora, s. 13)

Téma zvolené pro výzkum, se týká rozvíjení emoční inteligence na prvním stupni v současné základní škole. Výzkum je zaměřen na učitele jedné pražské základní školy se speciálním přístupem k žákům a na materiály zpracované pro podporu rozvoje emoční inteligence.

Výzkum má za úkol zjistit úroveň povědomí učitelů o emoční inteligenci a možnostech jejího rozvoje u dětí mladšího školního věku. Pomocí hloubkových rozhovorů byl zjišťován přehled o tom, jak učitelé přemýšlí o současném stavu emoční výchovy na prvním stupni základní školy. Výzkum má dále hledat odpověď na otázku, zda učitelé vědomě vedou žáky k emočnímu a s tím souvisejícímu prosociálnímu rozvoji, jaké výchovně-vzdělávací strategie k tomu využívají a jaké vlastnosti v dítěti chtějí „vypěstovat“. Na konci výzkumu je pro inspiraci představen cizojazyčný materiál, který se specializuje výhradně na emoční rozvoj žáka.

Základní výzkumná otázka zní:

„Jaké mají učitelé povědomí o emoční inteligenci a jaké strategie a metody volí k rozvoji emoční inteligence?“

Cílem výzkumu je získání údajů o faktických zkušenostech a odborných názorech učitelů a jejich orientace se v problematice emočního rozvoje žáků. Blíže jsou specifikovány do čtyř bodů:

Cíle výzkumu:

- 1) Na základě zkoumání školních dokumentů zjistit jakou úlohu zastává rozvoj emoční inteligence ve školním vzdělávacím plánu a celkovém výchovně-vzdělávacím procesu.
- 2) Zjistit, jaké povědomí mají učitelé o emoční inteligenci a jaké výchovně vzdělávací strategie využívají při jejím formování u žáků ve třídě.
- 3) Zjistit, v čem vidí učitelé úskalí rozvoje emoční inteligence a s jakými problémy se přitom potýkají.
- 4) Představit kanadský materiál určený pro emoční rozvoj žáků.

6. Výzkumná metodologie

Zkoumání v empirické části je založeno na kvalitativním přístupu. Cílem výzkumu je získat detailní a komplexní informace o současné realizované praxi při rozvíjení emoční inteligence na vybrané škole. Zkoumaná událost tak není posuzována z hlediska četnosti, ale z hlediska kvality. K výzkumnému šetření byly použity tyto metody kvalitativního výzkumu:

- **Zkoumání dokumentů** – Byly analyzovány základní vzdělávací dokumenty školy (školní vzdělávací program, webové stránky...), ve které proběhlo výzkumné šetření.
- **Zkoumání produktů člověka** – Tato metoda byla zahrnuta do výzkumného šetření na základě výsledků z rozhovorů a slouží tak pro doplnění dat a údajů. Jedná se o písemnou analýzu materiálů a to konkrétně o zkoumání vzdělávací publikace – učebnice.
- **Hlubkové rozhovory s učitelkami** – Pro výzkum byla použita metoda hlubkového rozhovoru. Na základě hlavní výzkumné otázky bylo stanoveno 8 dílčích otázek, které byly při rozhovoru bližší konkretizovány, bylo-li třeba. Otázky byly zaměřené především na rozvoj emoční inteligence žáků na 1. stupni základních škol. Pro zpracování dat byly pořízené transkripce a autorčiny vlastní poznámky z rozhovorů.

Otázky předně zkoumaly určité oblasti podstatné pro emoční rozvoj, které byly stanoveny v teoretické části. Celý rozhovor byl tak rozdělen do pěti podskupin a zabýval se především pojmem emoční inteligence, vztahující se k první kapitole teoretické části. Respondenti byli také vyzváni k vyjádření vlastního stanoviska k emoční inteligenci, jeho úskalí při rozvoji emoční inteligence, které bylo popsáno ve čtvrté kapitole v teoretické části. V závěru se rozhovor zaměřoval na podstatu role učitele při rozvíjení emoční inteligence, čemuž byl věnován závěr třetí kapitoly a v poslední otázce byl zkoumán pohled respondentů k současné situaci rozvoje emoční inteligence dětí na 1. stupni základní školy.

Základní struktura otázek hloubkového rozhovoru

I. Stanovisko učitele k pojmu emoční inteligence

- 1) Co si představujete pod pojmem emoční inteligence a co vše do této problematiky podle Vás patří?
- 2) Proč je podle Vás důležité rozvíjet emoční inteligenci na základní škole? Které vlastnosti (vzhledem k emoční výchově) se snažíte v žákovi „vypěstovat“?

II. Stanovisko učitele k možnostem rozvoje emoční inteligence

- 3) Jak podle Vás současný výchovně-vzdělávací proces vzdělává žáky v rámci emočního rozvoje? (Jakým způsobem je možné emoční rozvoj integrovat do výuky?)
- 4) Jaké metody/strategie/praktiky jsou podle Vás vhodné k rozvíjení emoční inteligence ve škole?

III. Stanovisko učitele k úskalí rozvoje emoční inteligence

- 5) S jakými problémy se při rozvoji emoční inteligence potýkáte?
- 6) Kde spatřujete hlavní důvody toho, že se výchově emoční inteligence u nás nevěnuje dostatečná pozornost?

IV. Stanovisko učitele k roli pedagoga při rozvoji emoční inteligence

- 7) Jaké by měl splňovat, podle Vás, požadavky a předpoklady pedagog, který se bude zabývat emočním rozvojem žáků?

V. Stanovisko učitele k současnosti

- 8) Co si myslíte o současné kvalitě a rozšířenosti vzdělávacích programů či kurzů z oblasti emočního rozvoje? Co byste uvítala jako pomoc při rozvoji emoční inteligence?

Během rozhovorů jsem se zejména soustředila na obsah sdělení učitelek a popřípadě se doptávala na podrobnosti. Rozhovory byly tedy polostrukturované.

7. Výzkumný vzorek

7.1. Výběr respondentů

Výzkum proběhl na základní škole na území hlavního města Prahy. Škola byla záměrně vybrána pro svá určitá specifika. Předně to je fakt, že je zde od první třídy vyučován předmět etická výchova, který je podle jejího ŠVP charakterizován jako předmět, který se zaměřuje na rozvoj „*hodnotových postojů žáka, sociálních, občanských, komunikačních dovedností a kompetence k řešení problému*“.

K mému výběru přispěla i skutečnost, že je na škole uplatňován individuální přístup ke každému žákovi a ten dovoluje učitelům lépe zaznamenávat a analyzovat individuální osobnostní i emoční rozvoj žáka. Pro můj výběr této školy bylo dále důležité i pozitivní hodnocení České školní inspekce, hodnotící emoční klima školy tímto způsobem:

„Rodinná atmosféra školy pozitivně působí na rozvoj osobnostní stránky dětí a jejich sociálních kompetencí. Nízký počet dětí ve třídách je předpokladem k zabránění výskytu sociálně patologických jevů. Minimální preventivní program školy obsahuje aktivity zaměřené na žáky, na rodiče i na pedagogy. Klade důraz na principy práce se žáky zaměřené na jejich celkový osobnostní rozvoj, jejich úspěchy i neúspěchy ve vzdělávací oblasti a na případné výchovné či vztahové problémy.“

V neposlední řadě to byla skutečnost, že učitelé, působící na této škole byli ochotni na téma emoční inteligence diskutovat, což není vždy samozřejmostí.

Výzkumného šetření se zúčastnily 4 učitelky, které působí na této škole a tři z nich přímo vyučují předmět etická výchova.

Pro zachování anonymity byly respondentky pojmenovány jako:

Učitelka A, Učitelka B, Učitelka C a Učitelka D.

7.2. Výběr zkoumaného materiálu

K výběru učebního materiálu předkládaného v poslední části mé diplomové práce pro zkoumání přispěly velkou měrou výsledky z hloubkových rozhovorů, v nichž bylo zjištěno, že je u nás (myšleno na území ČR) velký „hlad“ po učebnicových materiálech k tématu rozvoje emoční inteligence. Proto byla vybrána cizojazyčná publikace, která je zde krátce představena a z které byly zpracovány konkrétní náměty do hodin k rozvoji emoční inteligence.

8. Průběh výzkumu

1) **Přípravná fáze** - Této fázi předcházelo studium dostupné odborné literatury a vypracování teoretické části diplomové práce, kde jsou shrnuta nejdůležitější fakta týkající se rozvoje emoční inteligence. Na základě toho byla rozvržena realizace pedagogického výzkumu a vytipována základní škola, na které by se mohl výzkum uskutečnit.

Po kontaktu paní ředitelky a učitelek byly provedeny hloubkové rozhovory. Pro tento účel byly předem vypracovány výzkumné otázky jako osnova pro rozhovory.

2) **Realizační fáze** – V této fázi došlo v první řadě se seznámením autorky diplomové práce s prostředím školy a jejím školním vzdělávacím programem. Na webu zveřejněné vzdělávací dokumenty týkající se zkoumané problematiky byly důkladně prostudovány a prodiskutovány s ředitelkou školy. V další části této fáze pak byly provedeny hloubkové rozhovory na půdě školy, které se opíraly o znalosti získané při tvorbě teoretické části diplomové práce. Tři rozhovory byly zaznamenány pomocí diktafonu a jeden pomocí vlastních zápisků. Rozhovory dle předem připravených otázek trvaly 25 minut, ale většina respondentů měla zájem pokračovat v rozhovoru na dané téma i po zodpovězení základních otázek výzkumu. Tyto informace jsou (po souhlasu s dotazovanými) v práci také zpracovány.

3) **Evaluační fáze** – Zjištěné informace o škole, které vycházely předně ze studia vzdělávacího programu školy, byly stručně shrnuty v deváté kapitole. Výhodiskem pro toto zkoumání bylo poukázat na možnosti zařazení problematiky emočního rozvoje do výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě rozhovorů byly vytyčeny společné obecné rysy, které byly v závěru prezentovány. Výpovědi jednotlivých učitelů tak byly přiměřeně zobecněny a celkově zhodnoceny.

- 4) Fáze zkoumání učebního materiálu** – Na základě cizojazyčné literatury byly zpracovány a přeloženy některé konkrétní návrhy, které mají sloužit jako inspirace pro učitele, kteří se chtějí zabývat rozvojem emoční inteligence u svých žáků.

9. Výsledky výzkumu

9.1. Charakteristika vzdělávacího programu školy

Tato část práce obsahuje podrobnou analýzu školního vzdělávacího programu školy, neboť ten úzce souvisí s důrazem kladeným školou na problematiku rozvoje emoční inteligence na škole. Jak již bylo zmíněno, byla tato škola záměrně vybrána předně pro svá určitá specifika, která během výchovně-vzdělávacího procesu umožňují výraznější emoční rozvoj žáků. Stěžejním dokumentem školy je vzdělávací program školy, který je shrnut ve Školském vzdělávacím programu (ŠVP). Škola ve své charakteristice popisuje své zaměření, které je v několika oblastech příznivé pro rozvoj emoční inteligence žáků. Jedná se o více principů, mezi které škola řadí:

- 1) **Úzká spolupráce školy s rodiči** – Přírozeným prostředím pro vzdělání a získání všeobecných postojů principů pro morální, intelektuální i tělesný rozvoj je rodina. Škola v tom však pomáhá a snaží se navázat úzkou spoluprací při výchově dětí. Učitelé tak mají jako první cíl ve vzdělání a výchově dětí pomáhat a podporovat rodiče, přičemž se snaží sledovat momentální pokroky žáky pomocí tutoriálního systému.
- 2) **Celostní osobnostní rozvoj žáka s důrazem na rozvoj charakteru** – Škola vidí jako cíl výchovy vložit do jednání žáka zdravý rozum, svobodnou vůli a sociální cit. Proto při výchově ve ctnostech a v sociálních hodnotách se škola snaží, aby žáci měli jasné názory, dobré chování a sociální citění. Aby se naučili vhodným základním lidským hodnotám, přičemž vidí to zásadní v tom, naučit žáky odprostit se od sebe sama, svých pocitů a pomáhat druhým.
- 3) **Tutoriální systém** - Tutoriální systém podle ideje školy umožňuje osobnostní růst každého dítěte při zohlednění jeho aktuálních potřeb. Zdůrazňuje hodnotovou výchovu, která se zakládá na rozvoji dobrých lidských vlastností, které jsou tradičně označovány jako ctnosti. Prostřednictvím rozvoje těchto ctností, jako jsou například solidarita, spravedlnost, úcta k druhým lidem atd., se škola snaží vzdělávat žáka i na sociální a emoční úrovni.

Tutoriální systém funguje tak, že se žákovi za pomoci rodičů a učitelů stanoví osobní plán rozvoje. Tento plán vychází ze sebehodnocení žáka i hodnocení

učitelů, připomínek rodičů a posudku pedagogických psychologů. Na jeho základě se stanoví oblasti, na kterých je třeba soustavně pracovat a přibližně jednou do měsíce se pedagog sejde s žákem a hovoří o jeho pokrocích v dosahování vytyčených cílů.

- 4) **Duchovní přesah vzdělání** – Škola nabízí vzdělání v souladu se základními principy katolické nauky, jež se nepřímo dotýkají emočního rozvoje žáků.

Dále je to především fakt, že je na škole od první třídy zařazena výuka **etické výchovy**, která je vhodným prostředím pro rozvoj emoční inteligence, jak je popsáno ve čtvrté kapitole. Výuka etické nauky je pro tuto školu charakteristická tím, že vychovává osobnosti s vlastní identitou a hodnotovou orientací, ve které zaujímají významné místo úcta k člověku a přírodě, spolupráce a sociální citění. Do etické nauky jsou zařazena témata ctností, což je realizováno jako tříletý výukový cyklus, kdy se každý měsíc hovoří a snaží o rozvoj jedné ze ctností. Tyto ctnosti jsou:

MĚSÍC	ROK 1	ROK 2	ROK 3
IX	Pořádek	Dodržování pravidel	Ohleduplnost
X	Vytrvalost	Slušnost	Pořádek
XI	Přátelství	Solidarita	Láska k vlasti
XII	Hospodárnost	Štědrost	Úcta
I	Hygiena a čistota	Vděčnost	Pracovitost
II	Loajalita	Spravedlnost	Umírněnost
III	Poslušnost	Vlídlost	Statečnost
IV	Optimismus	Pořádek	Upřímnost
V	Trpělivost	Skromnost	Zodpovědnost
VI	Dobré využití času	Zájem o druhé	Radost

Při výuce etické výchovy se dbá na rozvoj kompetencí, a to především osobnostních a sociálních, které zahrnují:

- snahu o budování sebedůvěry a pozitivního postoje žáka k sobě samému,
- kladení důrazu na ochotu spolupracovat, toleranci a vytrvalost,
- vedení žáka k porozumění sobě samému a druhým,
- napomáhání k zvládnutí vlastního chování, rozvoje seberegulace zejména při nesouhlasu a odporu,

- rozvoj empatického citění u žáků a vedení k jeho využívání při komunikaci i jednání s druhými lidmi ze všech věkových kategorií i sociálních vrstev společnosti.

V kapitole 4.3.2. v teoretické části je popsána práce škol při rozvoji emoční inteligence v souvislosti s klíčovými kompetencemi, předně tedy s *osobnostní a sociální kompetencí*. Ve školním vzdělávacím plánu této školy je tato oblast popsána jako rozvoj schopnosti žáků spolupracovat a respektovat práci vlastní i druhých. To, co se přímo dotýká emočního rozvoje je jeden z bodů k dosažení tohoto cíle: „*Motivujeme žáky, aby své emoce vyjadřovali vhodným způsobem*“. Jak konkrétně, je zmíněno v realizovaných hloubkových rozhovorech.

Cílem této části výzkumu bylo prozkoumat, jak škola vybraná pro výzkumné šetření začleňuje rozvoj emoční inteligence do výchovně-vzdělávacího procesu a kde k tomu nachází potřebný prostor. Ve čtvrté kapitole teoretické části diplomové části, kde byly shrnuty možnosti začlenění rozvoje emoční inteligence ve škole, jsou popsány možnosti začlenění v oblasti etické výchovy, klíčových kompetencí a průřezových témat. Tato část praktického výzkumu dokazuje, že vybraná škola emoční rozvoj žáka do všech těchto oblastí začleňuje a snaží se tak o jeho emoční výchovu. Úkolem další výzkumné části je propojit tyto získané poznatky ze školních dokumentů a pokusit se o identifikaci praktik/strategií/metod, které oslovení učitelé realizují v rámci své praxe.

9.2. Hloubkové rozhovory

V této části jsou prezentovány výsledky hloubkových rozhovorů s učitelkami. Ty se týkají tematiky rozvoje emoční inteligence na základní škole a jsou organizovány do jednotlivých oblastí, které jsou upřesňovány dalšími výzkumnými otázkami. Jako první je do rozhovoru zahrnuta oblast *Stanovisko učitele k pojmu emoční inteligence*, které bylo nutné zmínit, aby bylo jasné, co si pod pojmem emoční inteligence představují oslovené respondentky. K této oblasti se vztahují otázky č. 1 a č. 2. Jako další oblast výzkumu bylo zkoumáno *Stanovisko učitele k možnosti rozvoje emoční inteligence*, s čímž souvisely otázky č. 3 a č. 4. S tímto tématem pak souvisela další oblast výzkumu a *Stanovisko učitele k úskalí rozvoje emoční inteligence* s otázkami č. 5 a č. 6. V další části byly respondentkám kladeny otázky ke *Stanovisku učitele k roli pedagoga při*

rozvoji *emoční inteligence*, s nímž souvisela otázka č. 7. A jako poslední byla obsažena otázka č. 8, která se zaměřovala na *Stanovisko učitele k rozvoji emoční inteligence v současnosti*.

9.2.1. Učitelka A

I. Stanovisko učitele k pojmu *emoční inteligence*

Učitelka A si pojem *emoční inteligence* spojuje se schopnostmi jako *dokázat vnímat svět kolem sebe skrze emoce, ovládat své projevy emocí, schopnost empatie*. Dle jejích slov je *emoční inteligence* velmi důležitá pro interakci mezi žáky. Žáci by se podle ní měli do jisté míry naučit ovládat své emoce, vědět alespoň rámcově co je dobré a co špatné. „*Proto by se rozhodně měla emoční inteligence rozvíjet i na základní škole*“, dodává. Dítě by se mělo učit věci přijímat a adekvátně vstřebávat, ať už jsou to pozitivní, či negativní věci, jak dále vysvětluje.

II. Stanovisko učitele k možnosti rozvoje *emoční inteligence*

Učitelka A si myslí, že je určitě možné v rámci vyučování v žácích pěstovat i vlastnosti *emoční inteligence*. Dle jejích slov to lze činit tak, že je budeme „*učit spravedlnosti, pořádku a empatii*“. Dále uvádí, že v žácích tyto vlastnosti lze rozvíjet pomocí různých her. K tomu uvádí, že nejlepším způsobem, jak rozvíjet v této oblasti děti, se jí zdá nenásilnou formou pomocí příběhů, her a diskusí. „*Ze zkušenosti vím, že žáci hlavně potřebují mít konkrétní představu*“, proto si myslí, že různé hry jako *role-play* by k rozvoji *emoční inteligence* mohly přispět. Vhodný prostor pro takový rozvoj jí připadá v hodinách *etické výchovy*, kterou mají na škole zavedenou jako týdenní hodinovou dotaci již od první třídy.

III. Stanovisko učitele k úskalí rozvoje *emoční inteligence*

Jako největší úskalí při rozvoji *emoční inteligence* na základní škole vidí učitelka A nedostatek času. Podle ní jsou školní osnovy přeplněny formálními znalostmi a na rozvoj pak tzv. „*soft skills*“, které úzce souvisí s rozvojem *emoční inteligence*, proto nezbyvá ve školním plánu moc času. „*Učitelé nejprve chtějí odučit to, co musí*“, dodává. U nás (myšleno na území ČR) je podle učitelky A kladen velký důraz na

vědomosti. Na emoční dovednosti a na utváření hodnotového žebříčku už pak nezbyvá tolik času.

Podle jejích slov je rozvoj emoční inteligence dále oblast, která vyžaduje delší čas na přípravu učitelů a to především kvůli tomu, že u nás chybí dostatek podkladových výukových materiálů. Podstatnou část času podle ní tedy zabere už jen vhodný a systematický výběr kvalitního materiálu.

IV. Stanovisko učitele k roli pedagoga při rozvoji emoční inteligence

Učitelčin názor na roli pedagoga a jeho schopnosti, kterými by podle ní měl takový učitel disponovat je vcelku jasný. Učitel by měl „*mít schopnost empatie, dobře rozumět třídě, znát dobře děti ve třídě, jejich vztahy*“. Zásadním podle ní by měla být i schopnost učitele „*umět hledat v dostupných materiálech*“, která se dá vypěstovat pomocí otevřenosti a chuti zkoušet nové věci a způsoby. Velkou roli u toho hraje i klima v celém pedagogickém sboru, dodává.

Jako další nezastupitelnou vlastnost učitele popisuje schopnost improvizace, což je podle jejích slov podstatné v tom, že učitel bude schopen „*bezprostředně reagovat a uzpůsobit danou věc aktuální potřebě žáka*“.

V. Stanovisko učitele k rozvoji emoční inteligence v současnosti

Ke kvalitě a rozšíření vzdělávacích kurzů a programů se učitelka A nechtěla nijak zvlášť vyjadřovat, protože jak sama tvrdí, nemá v této oblasti dostatečný přehled. Na speciální kurzy a programy na rozvoj emoční inteligence doposud nenarazila.

Samotný rozvoj emoční inteligence se dá nejlépe rozvíjet v hodinách etické výchovy, jak při rozhovoru zmínila, a pak v učitelově přístupu k žákům a jeho vzděláním ke ctí. Ona sama k tomu při etické výchově používá speciálně připravený materiál pro osobnostní rozvoj a výchovu k hodnotám. Je to soubor pracovních listů, který však doplňuje i materiály z jiných učebnic.

„Ve škole máme i měsíčně s učiteli workshop, kde si sdílíme, to co bychom mohli v hodině učit a jak to u dětí rozvíjet“, což je pro ni taktéž velkou inspirací. Nějaké nové nápady a materiály by však velmi uvítala.

9.2.2. Učitelka B

I. Stanovisko učitele k pojmu emoční inteligence

Učitelka B vidí emoční inteligenci jako „schopnost zvládat své emoce vzhledem ke stupni vývoje, na kterém se člověk nachází“. Jak dále upřesňuje, patří sem zároveň ale i „vnímání vlastních a cizích emocí a reakce na emoce ostatních“.

Do vlastností emoční inteligence sama zahrnuje tyto složky:

- sebeovládání
- solidarity
- empatie
- pravdomluvnost
- odpovědnost
- sebehodnocení
- vlídnost
- ohleduplnost
- slušnost
- respekt a úcta
- všímavost
- vděčnost
- pečlivost
- tolerance
- shovívavost
- dokončování úkolů
- pořádnost

Podle učitelky B je oblast rozvoje emoční inteligence stejně důležitá jako rozvíjení jakýchkoli jiných dovedností. V této souvislosti uvádí jeden důležitý aspekt a to, že nelze rozvoj emoční inteligence oddělit od výchovy a vzdělávání. Podle ní tak velkou a nezastupitelnou roli v rozvoji hraje celé sociální prostředí, ať už rodina či škola.

II. Stanovisko učitele k možnosti rozvoje emoční inteligence

Na otázku, zda lze rozvoj emoční inteligence integrovat do výuky odpověděla učitelka B takto: „Ano i ne, mladí pedagogové se o důležitosti rozvoje osobnosti žáka, do níž počítám i rozvoj emoční inteligence, neustále učí na pedagogické fakultě. Praxe však je často jiná. Ač má učitel díky RVP ZV větší volnost, i tak je kladen mnohem větší důraz na vědomosti než na osobní rozvoj – zejména v materiálech, které má učitel k dispozici. V praxi je učitel pod tlakem, aby stíhal látku, a tím pádem pak nevěnuje příliš pozornosti ostatnímu.“

Jako možnosti rozvoje emoční inteligence vidí aktivity jako ranní kroužky, otevírání problému a hledání společného řešení, tutoring, skupinovou práci, týmové hry, úvahy, diskuse, aktivity na seberozvíjení a sebepoznání. Podle ní to jsou v podstatě aktivity, kdy žáci nesmí myslet jen na sebe samého, ale musí se umět ovládnout a pokud je třeba přizpůsobit se většině.

III. Stanovisko učitele k úskalí rozvoje emoční inteligence

Jako největší úskalí při rozvoji emoční inteligence vidí učitelka B časovou náročnost. Podle ní už samo slovo *rozvoj* (emoční inteligence) signalizuje, že nutně musí jít o dlouhodobé a systematické působení na žáka.

Dalším z důvodů obtížnosti rozvoje emoční inteligence vidí historický vývoj systému našeho (myšleno českého) školství, které se nijak zvláště této oblasti rozvoje žáka nevěnuje. Naopak ale dodává, že se k nám postupně dostávají nové metody „*ale je to dlouhodobý proces, který stojí mnohé úsilí*“.

IV. Stanovisko učitele k roli pedagoga při rozvoji emoční inteligence

Učitelka B vidí v takovémto rozvoji roli pedagoga jako klíčovou. Pedagog by podle ní měl mít pedagogické vzdělání se základy etiky, filozofie, sociologie, psychologie, teologie, „*neboť to jsou oblasti, kterých se tato oblast dost dotýká*“.

V. Stanovisko učitele k rozvoji emoční inteligence v současnosti

Jako odpověď na otázku po kvalitě a rozšíření vzdělávacích programů učitelka B říká: „*zatím jsem zavedla o velmi málo takto zaměřených programů a kurzů*“. Je však vidět dost velký zájem a chuť se v této oblasti dovzdělat a najít nějakou novou inspiraci. Jako takovou inspiraci by uvítala nějaké zajímavé materiály či semináře k rozvoji emoční inteligence.

9.2.3. Učitelka C

I. *Stanovisko učitele k pojmu emoční inteligence*

Pod pojmem emoční inteligence si učitelka C představuje „*část inteligence, která se týká emocí, citů apod.*“ Podle jejích slov to jsou emoce, city, jejich prožívání a práce s tím vším.

Podle ní je důležité rozvíjet emoční inteligenci „*protože je součástí člověka*“. Nicméně si myslí, že na prvním místě by se jí měli věnovat rodiče a celá rodina. „*Škola výchovu nikdy nenahradí*“, dále upřesňuje. To, čemu bychom děti chtěli naučit, je podle učitelky C, schopnost ovládnout své emoce a nenechat se jimi „*zotročit*“. Dále je podle ní hodně podstatné vychovávat v dětech schopnost vcítit se do druhého člověka, tedy schopnost empatie.

II. *Stanovisko učitele k možnosti rozvoje emoční inteligence*

Možnost jak vzdělávat žáky v rámci emočního rozvoje vidí učitelka C především v osnovách etické výchovy. Podle jejích slov je „*již nějakou dobu rozvíjena aktivita na prosazení etické výchovy do škol*“ a v osnovách etické výchovy je podle ní pár témat věnujících se právě rozvíjení emoční inteligence, předně zdůrazňuje empatii.

Dodává však, že rozvíjet emoční inteligenci se ale určitě dá „*prakticky kdekoliv – jedná se totiž o život člověka v každém okamžiku*“. Člověk podle ní, cítí a prožívá stále, a to ovlivňuje jeho reakce. S dětmi je velmi důležité probírat jejich reakce co nejčastěji – někdy v rámci celého kolektivu, někdy osobně. „*Předmět etika, ale i prvouka dávají hodně prostoru, velmi vhodná je i výtvarná výchova či praktické činnosti nebo tělesná výchova, kde děti projevují své emoce, pocity atd.*“, upřesňuje.

Další možnost, jak děti emočně vzdělat vidí ve formě osobního tutoringu, který na jejich škole funguje. Při takovém setkání osobní tutor s dětmi mluví o tom, jak se kdy cítí, co prožívají, jaké jsou motivy jejich jednání apod. „*Když s dětmi mluvím o prožívání, hlavně mi jde o jejich pozitivní motivaci a růst ke ctinostem. Proto se někdy ptám, jak se v dané situaci cítily, případně jak se cítil druhý, když mu ublížily, když mu udělaly radost atd.*“.

Jako vhodné metody a praktiky v hodinách vidí učitelka C rozhovory, diskuze, kresby pocitů a nálad, popis pocitů a nálad (svých i druhých lidí), vyprávění a hraní scének.

III. Stanovisko učitele k úskalí rozvoje emoční inteligence

Učitelka C míní, že by se o rozvoj emoční inteligence měla předně starat rodina, kdy tvrdí, že „*podle mě by ji (emoční inteligenci) měla rozvíjet především rodina, ne škola. Myslím si, že v rámci etické výchovy je s ní částečně počítáno*“ (viz RVP pro etickou výchovu). Problém však je ale i v tom, že Etická výchova však není v mnoha školách zavedená. Podle jejího názoru není rozvoj emoční inteligence však zdaleka to jediné, čemu se školy nevěnují.

Hlavní důvody, proč se u nás rozvoji v této oblasti nevěnuje dostatečná pozornost, jsou také podle učitelky C „*v tom, že je celá společnost orientovaná na „konzum“ a na to, jak být co nejrychleji co nejúspěšnější*“.

IV. Stanovisko učitele k roli pedagoga při rozvoji emoční inteligence

Podle názoru učitelky C nemůže v této oblasti vyučovat někdo, „*kdo sám nemůže být příkladem pro žáky*“. Toto dále upřesňuje příkladem učitele, který je nespravedlivý nebo neupřímný či nemá dobrý vztah k ostatním. „*Vlastně si myslím, že by neměl být učitelem vůbec*“, dodává. Podle jejích slov by „emoční“ výchovu (tak i emoční rozvoj) mohl vyučovat každý „*dobry učitel*“, kterému přisuzuje vlastnosti jako ohleduplnost a nadšení a motivace. S dobrou metodikou se to podle jejích slov dá samozřejmě zvládnout, osobnost učitele však hraje velmi klíčové postavení. „*Je to totiž něco, co sám žije a předává jako vzor dál*“, dodává. Podle jejího názoru k tomu není nutné speciální studium, dobrá příručka však zapotřebí je. „*A sem tam nějaké školení rovněž pomůže*“, poznamenává s úsměvem.

V. Stanovisko učitele k rozvoji emoční inteligence v současnosti

Na otázku po kvalitě a rozšíření programů, učitelka dodává: „*Vzhledem k tomu, že jsme v kontaktu s Etickým fórem, připadá mi, že je nabídka vzdělávacích programů dostačující. Nicméně možná ne všichni o kurzech vědí. Navíc mi připadá, že v tomto školním roce aktivity (propagace) poklesly. Alespoň mně osobně moc nabídek nepřišlo –*

a to některé vzdělávací agentury posílají nabídky metodických kurzů pro matematiku, český jazyk, práce s dětmi se specifickými poruchami učení apod. každý měsíc či častěji.

Dále k tomu dodává: *„že by bylo dobré mít nějaké pracovní listy pro možnost kopírování“*. Těch je podle učitelky C málo, a nebo ne úplně kvalitní. K tomu vysvětluje: *„ne vždy a každá třída potřebuje totéž. Takto by si mohl učitel vybrat jen to, co potřebuje“*.

9.2.4. Učitelka D

I. Stanovisko učitele k pojmu emoční inteligence

Pod pojmem emoční inteligence si učitelka D představuje schopnost člověka číst emoce, rozumět emocím, ať už ostatních lidí nebo vlastním. Podle ní se tam dá zahrnout vše jako schopnost empatie – vcítění se do druhého člověka a komunikativní dovednosti z toho plynoucí. *„Emočně inteligentní jedinec dokáže dobře komunikovat s ostatními díky svému chápacímu přístupu“*, dodává.

O důležitosti rozvoje emoční inteligenci si učitelka D myslí: *„Důležité je rozvíjet emoční inteligenci hlavně v rodině, ale ani škola by tuhle složku inteligence neměla zanedbávat. Nejde jen o to děti vzdělávat, ale také vychovávat.“* S dětmi je podle ní důležité pracovat tak, aby jednou obstály v životě a ve společnosti, aby se mohla rozvinout jejich osobnost a aby byly šťastné. To podle ní půjde jen tehdy, když budou dobře vycházet s lidmi kolem sebe a rozumět tomu, co se děje i s nimi samotnými.

II. Stanovisko učitele k možnosti rozvoje emoční inteligence

Možnost, jak vzdělávat žáky v rámci emočního rozvoje škola podle učitelky D samozřejmě má. *„Jednak je to možné průřezově – v jakémkoliv předmětu – a jednak v hodinách českého jazyka (komunikativní výchova) či prvouky, případně etické nebo rodinné výchovy, kde je velký prostor pro různé rolové hry apod. Dále se nad tímto tématem pozastavuje a dodává: „ale i o přestávce, v jídelně apod. – se dá narazit na situaci, kterou je možné pojmout jako „učební materiál“. Někdo se rozpláče, je mu něco líto, někdo se urazí, někdo má z něčeho radost apod. Tohle vše učitel dává prostor pro to nějak to zpracovat a pojmout jako učební materiál.“*

Nejvhodnější metody, strategie a praktiky učitelce D přijdou nejrůznější hry, zvláště pak hraní rolí, hraní scének – nácvik řešení nějaké situace, která emoční inteligenci vyžaduje, jakákoliv práce ve skupině, kde se žáci musí spolu domluvit ke spokojenosti všech, aby skupina dobře fungovala. Dobré jsou podle ní i obrázky obličejů vyjadřujících různé emoce – děti je pojmenovávají a zkouší vymýšlet, proč dotyčný danou emoci pociťuje. „*Mohou uvádět vlastní příklady, z čeho mají strach, z čeho radost, co je rozesmutní*“, dodává.

III. Stanovisko učitele k úskalí rozvoje emoční inteligence

Problém je podle učitelky D v nedostatku času. Učitelé mají co dělat, aby při velkém počtu dětí prošli s žáky všechnu látku, a do čehokoliv “navíc” se jim nechce, protože se bojí, že „ztratí“ příliš mnoho času, dodává učitelka D. Jiný problém učitelka D nevidí.

IV. Stanovisko učitele k roli pedagoga při rozvoji emoční inteligence

„*Postava učitele je naprosto ústřední*“, tvrdí učitelka D. „*Pokud je učitelka sama zakomplexovaná a ukřičená nebo nemá smysl pro humor, těžko bude v dětech pěstovat pozitivní charakterové vlastnosti a rozvíjet jejich emoční inteligenci*“, dodává. Uznává však, že tohle je nicméně velmi těžké při přijímacím řízení na pedagogickou fakultu posoudit. Problém, který souvisí s rolí pedagoga nastává už při samém výběru uchazečů.

V. Stanovisko učitele k rozvoji emoční inteligence v současnosti

Současnou situaci v rozvoji emoční inteligence vidí učitelka D jako „*vcelku příznivou*“. Uvítala by však řadu dalších nápadů, pracovních listů a podobných učebních materiálů. Pro učitele by to bylo přínosné v tom, „*aby to člověk nemusel tolik vymýšlet a nebo měl nějakou inspiraci*“. Školení by podle ní bylo také určitě přínosné.

9.2.5. Závěry z rozhovorů

Na základě hloubkových rozhovorů jednotlivých učitelů byly shrnuty k tématice rozvoje emoční inteligence tyto závěry:

I. Stanovisko učitele k pojmu emoční inteligence

K otázkám co je to emoční inteligence a proč je důležité ji rozvíjet se učitelky vyjadřovaly vcelku podobně. Jejich definice emoční inteligence většinou zahrnují vlastnosti jako *schopnost vnímat svoje i cizí emoce* a umět na ně reagovat, což opravdu odpovídá definicím emoční inteligence, které byly popsány v teoretické části diplomové práce, kde bylo mimo jiné zmíněno, že emoční inteligence se skládá z více složek. Jednu podstatnou složkou emoční inteligence zmínily všechny učitelky - *empatii*. Učitelka B však emoční inteligenci pojala dosti ze široka a zařadila do této skupiny dalších osmnáct složek, co do emoční inteligence sama ještě počítá. Jelikož doposud nebyla stanovena jednotná definice, lze i toto její vyjádření pokládat za relevantní, protože obsahuje složky týkající se poznávání vlastních emocí a schopnosti adekvátně reagovat. Všechny učitelky se shodují na tom, že je důležité emoční inteligenci rozvíjet, přičemž učitelky C a D vidí jako hlavního aktéra pro rozvoj rodinu a až pak následně školu. K tomu se vztahuje v teoretické části diplomové práce zmíněná nynější situace proměny společnosti, kdy bohužel rodina často nedokáže jít dostatečně v této oblasti příkladem, a proto padá tento podstatný úkol i na školu coby vychovatelku v rámci emoční inteligence. Jak je v diplomové práci zmíněno, je to ale i z druhého hlediska dost samozřejmé, protože škola je instituce, ve které žáci tráví podstatnou část svého času a má na ně proto velký vliv. Zajímavý je fakt, že žádná z učitelek nezmínila důležitost emocí ke strukturalizaci myšlení, kterou do své definice zahrnuli Meyer & Solovey a která je zmíněna i ve druhé kapitole diplomové práce.

II. Stanovisko učitele k možnosti rozvoje emoční inteligence

K této oblasti, která byla zkoumána ve čtvrté kapitole teoretické části, se učitelky obecně vyjadřují v tom smyslu, že možnost, jak emočně vzdělávat své žáky, dnešní škola rozhodně má. Prostor k emočnímu rozvoji podle všech respondentů nabízí předně etická výchova, která má ve svých plánech, podle učitelky C, zahrnutý i určitá témata emoční inteligence. Učitelky C a D jako další možnost rozvoje emoční inteligence vidí například v hodinách českého jazyka, výtvarné, hudební a tělesné výchově. V podstatě tedy průřezově ve všech předmětech, kde děti projevují své emoce, což podporuje tvrzení, že emoční inteligence se může rozvíjet i mezipředmětově.

Jako nejruznější strategie a metody uvádějí učitelky skupinové hry, hraní scének, rozhovory (i ve formě ranních kroužků), kresby, popisy pocitů a nálad. Učitelky B a C zmiňují jako jednu z možností pro emoční rozvoj i tutoriální systém, jako prostor pro individuální rozhovor učitele se žákem.

III. Stanovisko učitele k úskalí rozvoje emoční inteligence

K této oblasti se učitelky vyjadřovaly někdy dost kriticky. Učitelky A a B si myslí, že největším úskalím je nedostatek času a časová náročnost při rozvoji této kompetence. S tím souvisí i názor učitelky C, která vidí jako jedno z úskalí to, že v mnohých školách není zavedena etická výchova a tak mnohé školy nemají prostor na to, žáky v tomto směru vzdělávat. Jako další z úskalí sama vidí změnu společnosti, která je podle ní až příliš orientována na konzum, k čemuž se přiklání i mnozí autoři jako Bahman & Maffini (2008) nebo Panju (2008).

IV. Stanovisko učitele k roli pedagoga při rozvoji emoční inteligence

Ze všech rozhovorů je patrné, že respondentky považují roli učitele k rozvoji emoční inteligence jako klíčovou. Pro učitelku C je učitel *příkladem* pro žáky, a proto by měl mít vlastnosti „*dobrého učitele*“, za které ona považuje vlastnosti jako je ohleduplnost, nadšení a motivovanost. S tímto souvisí i názor učitelky A, která učiteli přisuzuje potřebnou schopnost umění hledat v dostupných materiálech a schopnost improvizace. Osobnost učitele je tedy pro rozvoj emoční inteligence klíčová, což je popsáno v závěru třetí kapitoly diplomové práce.

V. Stanovisko učitele k rozvoji emoční inteligence v současnosti

V rozhovorech o současné kvalitě a rozšířenosti vzdělávacích programů z oblasti emočního rozvoje se učitelky A a B vyjadřovaly dost zdráhavě, protože si myslí, že v tomto směru nemají moc velký přehled a aktuální informace. Učitelka C, která je v úzkém kontaktu s etickým fórem míní, že aktivity v tomto směru momentálně poklesly. Na závěr se všechny učitelky shodují na tom, že nový kvalitní materiál, převzatý klidně ze zahraničí, kde se o tuto výchovu více zajímají, by rozhodně uvítaly.

9.3. Analýza produktů člověka

Na základě hloubkových rozhovorů byla zaznamenána značná potřeba po nových inspirativních materiálech, speciálně uzpůsobených pro rozvoj emoční inteligence. Proto zde uvádím mnou přeložený a upravený výběr materiálu z cizojazyčné publikace, který se přímo váže k rozvoji emoční inteligence.

Tyto materiály jsem i nabídla všem dotazovaným respondentům jako konkrétní inspiraci pro rozvoj emoční inteligence.

Zpracovaný materiál pochází z publikace **Managing Emotions in Positive Ways, Unit 3**. Publikace vznikla v Ontariu, v roce 2003. Vydal ji soubor autorek: Susan Carroll Keister, M.A.; Carol Apacki; Cathryn Berge Kaye, M.A. & Linda Barr, M.S. v nakladatelství *Lions Club International*. Publikace je zaměřena na rozvoj emoční inteligence ve smyslu zvládnání emocí v pozitivní směru a zabývá se vzděláváním dovedností potřebných pro dospělost. Je určena žákům středních škol, mnou vybraný materiál je proto upravený, aby byl přiměřený starším žákům na prvním stupni. Z publikace jsou vybrány a představeny dva plány hodin zaměřené na **poznávání emocí a zvládnání silných emocí**.

9.3.1. Hodina zaměřena na POZNÁVÁNÍ EMOCÍ

Cíl hodiny:

Umět identifikovat a poznat škálu emocí, kdy různí lidé mohou reagovat na stejnou situaci jinak.

Dílčí cíl: Na konci hodiny bude student schopen:

- 1) definovat pojem emoce,
- 2) identifikovat škálu emocí v různých kategoriích,
- 3) vysvětlit proč je prožívání různých emocí normální,
- 4) uvědomit si, že některé emoce mohou být vyvolány vnějšími událostmi,
- 5) popsat různé emoce, které odlišní lidé mohou pociťovat v reakci na stejné události.

Použité pomůcky:

- Pracovní list „*Přemýšlím o emocích*“
- Pracovní list „*Různé životní situace*“

Průběh hodiny:

- 1) Napsat na tabuli **cíl** hodiny: „Umět identifikovat a poznat škálu emocí a pochopit, že různí lidé mohou reagovat na stejnou situaci jinak.“

- 2) Přečíst **citát**:

Tom se objevil na ulici s kyblíkem vápna a štětcem na malování. Pozoroval plot a všechna radost ho opustila. Popadla ho hluboká beznaděj. Třicet metrů dlouhý a metr vysoký plot. Život se mu zdál náhle tak prázdný a těžký.

Úryvek z Dobrodružství Toma Sawyera

- 3) Po přečtení citátu se žáků zeptat, jak se asi mohl cítit Tom, když před sebou viděl všechnu tu práci (vesele, smutně, melancholicky). Cítil byste se každý právě tak? Jak by se mohl cítit někdo jiný? Uvedeme příklad: zlost z toho, že musím pracovat; nadšení, že mám konečně práci, za kterou mi zaplatí; radost

z toho, že mohu strávit celý den sněním u malování plotu; oddech, že mi nebyla přidělena příliš složitá práce.

Zeptat se třídy, proč si myslí, že různí lidé mají různé pocity v úplně stejné situaci. Vysvětlit, že životní zkušenosti, úroveň sebevědomí, cíle, kulturní zázemí a mnoho jiných faktorů pomáhají utvářet naše emocionální reakce k různě daným situacím.

Zeptat se, jestli si žáci myslí, že se někdo mohl cítit stejně jako oni. Vedeme je k tomu, aby si uvědomili, že jejich spolužáci, rodinní příslušníci a kdokoli jiný už pocítili na určité úrovni tu samou emoci jako oni.

časová dotace: 5 min

- 4) **Diskuze** žáků nad pojmem EMOCE a jeho podstatou: zeptat se, zda by někdo byl schopný definovat pojem **emoce**. Po debatě se budeme snažit shrnout definici emoce jako mentální a fyzickou reakci, kterou reagujeme na svět okolo nás a naše vlastní myšlenky. Uložíme žákům, ať definují pojem **myšlení**. Z jejich názorů se snažíme vysvětlit, že myšlení v sobě zahrnuje utváření myšlenek a názorů, jejich hodnocení, vyvozování závěrů, představování si atd.

Zeptat se žáků „Jak se liší emoce od myšlenek?“. V diskuzi zdůrazníme, že emoce jsou zkušenosti v našich myslích a tělech. Zjistit, jak prožívají (tělesně, v myšlenkách) radost a smutek.

Nechat žáky zvážit, zda je v dětství normální časté střídání různých emocí v krátkém časovém úseku. Například se mohou probudit se skvělým pocitem, pak jim ale bratr nebo sestra něco řeknou a najednou se cítí naštvaní. Když jdou do školy kamarád je může ignorovat a tak se mohou cítit zranění. Po první hodině si zase mohou popovídat s nejlepším kamarádem a zase se cítit super. V další hodině dostanou zpátky testy a tak se mohou cítit zklamaně, a to vše během jednoho dopoledne!

Poukázat na fakt, že vyjádření emocí se nemusí nutně dít jen pomocí slov. Někteří lidé radši vyjadřují své emoce pomocí umění, hudby, tance nebo jiných prostředků.

- 5) Žáci poznávají slova, kterými popisují své pocity.

Zeptat se žáků „V čem je výhoda umět jasně rozpoznat to, co právě cítím?“. Vedeme třídu k poznání, že prvním krokem k porozumění a zvládnutí svých emocí, je umět je rozpoznat. Lidé k popsání emocí většinou používají jen pár slov jako *šťastný*, *smutný*, *naštvaný* nebo *ustrášený*. Přitom *naštvaný* může znamenat tolik co *trápící se*, *podrážděný*, *vzteklý*, *ublížený*, *šílený* nebo *žárlivý*.

Vysvětlit, že si rozšíříme slovníček o slova, která vyjadřují emoce. Rozdělíme třídu do šesti skupin. Každá dostane kartičky z pracovního listu „*Přemýšlím o emocích*“ a úkolem je nakreslit pořadí slov a najít způsob, jak uspořádat slovíčka tak, že budeme začínat nejsilnější emoci. Povzbudit žáky k používání výkladových slovníků. Upozornit žáky, že lze napsat i dvě emoce na jedno místo. Pro upřesnění ukázat příklad.

bujarý – nadšený – radostný – veselý – potěšený – spokojený

Po pěti minutách požádat každou ze skupin, ať svůj výsledek aktivity představí a zdůvodní, popřípadě vypoví, co nového objevili o způsobu vyjadřování emocí.

- 6) Použití gest k vyjádření emocí: říci žákům, že se z nich teď stanou „emoční termometry“. Učitel určí emoci a její stupeň od 1 do 5 (5 znamená nejvyšší, 3 střední a 1 nejnižší), například „šťastný 5“ a povzbudí děti, aby gesty vyjádřily nejvyšší míru štěstí. Upozorníme děti na to, aby si všimly, že každý své emoce vyjadřuje odlišně.

Zde je pár příkladů:

smutný 3, nervózní 2, naštvaný 1, veselý 4, zmatený 4, unavený 4, naštvaný 3, zaujatý 5

Zeptat se žáků, jak vyjadřovali emoce pomocí svých gest. Zahrneme sem i např. držení těla a výrazy obličeje. Diskutujeme fakt, že naše fyzická reakce se může od člověka ke člověku lišit, a proto bychom si neměli myslet, že víme, jak se daná osoba právě cítí. Zeptat se žáků například na rozdílný význam u povzdechnutí, smíchu, bytí potichu.

časová dotace: 15 min

7) Žáci poznávají rozdílné emoce, které mohou ostatní prožít ve stejné situaci.

Třída je rozdělena do skupinek po třech a každá dostane rozstříhané kartičky z pracovního listu „*Různé životní situace*“.

Úkolem je vymyslet tři emoce, které by mohly děti jejich věku v té dané situaci pociťovat. Nabádat žáky k tomu, ať přemýšlí i nad důvody, proč by se tak asi daný cítil. Poté skupina přednese své výsledky před třídou.

časová dotace: 20 min

Shrnutí hodiny:

Zeptat se žáků, co se dnes naučili. Vedeme je k tomu, aby ve svém vyjádření použili tato tvrzení:

- každý má emoce,
- časté střídání různých emocí v krátkém časovém úseku je v dětství normální a zdravé,
- různí lidé reagují odlišně na stejnou situaci, což může být zapříčiněno zkušenostmi, kulturním zázemím nebo mírou sebevědomí,
- musíme respektovat emoce ostatních, i když je s nimi ne nutně musíme sdílet,
- když se lidé naučí emoce rozpoznat a porozumět jim, mohou je pak lépe ovládat.

časová dotace: 5 min

Pracovní listy:

Pracovní list „Přemýšlím o emocích“

Šťastný Radující se Spokojený Potěšený Veselý Rozzářený Nadšený Radostný Živý	Vyděšený Zoufalý Vystrašený Napjatý Vylekaný Nervózní Upjatý Znepokojený Zneklidněný
Naštvaný Rozzlobený Dopálený Rozzuřený Uražený Dotčený Rozmrzelý Otrávený Rozladěný	Smutný Depresivní Skleslý Skličení Zklamaný Ponurý Zkroušený Nespokojený Zoufalý
Nadšený Zaujatý (mající zájem) Uchvácený (zaujatý) Rozveselený Nadšený (radostí bez sebe) Povzbuzený Aktivní Dychtivý Vzrušený	Ustaraný Znepokojený Mající starost, obavy Nejistý Trápící se Zneklidněný Mrzutý Váhavý Nervózní

Pracovní list „Různé životní situace“

Pokud bude třeba, lze situace upravit dle úrovně žáků.

Zjistíš, že se stěhuješ se svou rodinou daleko od dosavadního místa bydliště.
Kamarád, který bydlí nedaleko tebe, pozve na svou párty tvé spolužáky, ale tebe ne.
Na gymnastice se naučíš těžký kaskadérský kousek.
Při obědě si zašpiníš bílé tričko omáčkou z pizzy.
Sousedka tě požádá, abys pohlídal/a její roční dceru. Řekne ti, že si myslí, že jsi natolik zodpovědný/á, abys to zvládl/a.
Přihlásíš se na konkurz do školního divadla, ale nejsi vybrán/a. Tvůj nejlepší kamarád dostane hlavní roli.
Učitel tě požádá, abys vypočítal/a matematický úkol na tabuli nebo ho přečetla nahlas před třídou.
Zúčastníš se taneční soutěže a vypadneš v prvním kole.
Při velké rodinné večeři se tě strýc na něco zeptá. Všichni zmlknou a poslouchají, co odpovíš.
Mladší sourozenec tě poprosí, abys ho/ji naučila něco, co umíš.

9.3.2. Hodina zaměřena na ZVLÁDÁNÍ SILNÝCH EMOCÍ

Cíl hodiny:

Objevit a vyzkoušet pozitivní cesty, jak efektivně zvládnout silné emoce.

Dílčí cíl: Žáci se během hodiny:

- 1) naučí, jak se zklidnit,
- 2) naučí se aplikovat speciální přístup „Z propasti k vrcholu“ („Pits-to-peaks“) a jak vhodně reagovat na silné emoce.

Použité pomůcky:

- Flipchart, fixy

Průběh hodiny:

- 1) Napsat na tabuli **cíl** hodiny : „Objevit a vyzkoušet pozitivní cesty, jak efektivně zvládnout silné emoce.“
- 2) Přečíst **citát**:

Mluv, když jsi naštvaný, a učiníš tak tu nejlepší řeč, které kdy budeš litovat.

Ambrose Bierce, americký spisovatel

- 3) Rozebrat se žáky smysl citátu a pozastavit se s nimi nad faktem, že člověk někdy může litovat věci, které učiní pod vlivem silných emocí, kterými jsou např. vztek a frustrace (pocit marnosti). Proto je důležité naučit se zklidnit, myslet a jednat přiměřeně.

časová dotace: 5 min

- 4) Žák se zkusí zamyslet nad tím, co v nás může vyvolávat silné emoce. Poté zkusí jmenovat nějaké negativní věci, které se mohou stát, když se člověk nekontroluje a „ztratí hlavu“. Například: Řeknou věci, kterých později budou litovat; zraní někoho; zničí nebo rozbijí majetek; začnou se prát.

- 5) Zeptat se „Co mohou lidé dělat, když začnou pociťovat vztek nebo jinou silnou emoci?“. Připomeneme třídě, jak dokáže nějaká vnější situace aktivovat náš adrenalin, že se náhle cítíme rozrušení, nervózní nebo frustrovaní. „Jak můžeme zpomalit naše reakce tak, že budeme schopni jednat jasně?“

Po diskuzi ujasnit, že první věc, kterou musíme udělat je UKLIDNIT SE.

Zeptat se: „Jaké způsoby k rychlému uklidnění znáte?“

Například: Zhluboka se nadechnout; napočítat do deseti; potichu si sednout, projít se.

časová dotace: 10 min

- 6) Uvést jeden z přístupů „**Z propasti k vrcholu**“ („Pits-to-peaks“), jak zvládat silné emoce.

Třídu rozdělíme do skupin po šesti. Každá skupina dostane arch papíru a fixu. Skupina si mezi sebou určí vedoucího, který bude skupinu řídit, zapisovatele, který bude zapisovat nápady skupiny, měřiče času a reportéra, který nakonec vše odprezentuje.

Skupina si rozmyslí situaci, která by mohla vyvolat silnou emoci jako např. pocit marnosti (frustrace).

Na papír nakreslí horu – na vrcholku bude napsaná ona situace a uplatní na to metodu „**Od propasti k vrcholu**“. Ta spočívá v tom, že žák zkoumá danou situaci z negativního pohledu – *propasti* a pozitivního pohledu – *vrcholu*. Při této metodě je důležité uvést *spouštěč silných emocí*, *myšlenku* a *emoci*, co v daném okamžiku prožívám a *jednání*, které z toho vyplývá. Situace zkoumaná z pohledu *vrcholu* by mohla vypadat např. takto:

Spouštěč silných emocí: Kamarád pozval do kina někoho jiného poté, co mi slíbil, že půjde se mnou.

Uklidním se.

Emoce: Cítím se naštvaně a zraněně.

Pozitivní myšlenka: Možná zapomněl nebo si myslel, že půjdeme všichni dohromady.

Pozitivní jednání: Přeptám se kamaráda na situaci a připomenu, co mi slíbil.

Obdobným způsobem je zpracována situace z pohledu propasti – jedná se však o negativní emoce, myšlenky a jednání. Dáme žákům deset minut, aby si vybrali nějakou vlastní situaci a uplatnili na ní metodu „*Od propasti k vrcholu*“

7) Reportér z každé skupiny vysvětlí třídě nápady své skupiny.

časová dotace: 25 min

Shrnutí hodiny:

Učitel shrne prezentované příklady pozitivního přístupu a připomene, že je důležité se vždy uklidnit. Ke shrnutí využije např. otázky:

- Co jste se naučili o zvládnání vzteku pozitivní cestou a jiných silných emocí?
- Jaké znáte způsoby, při kterých získáme větší odpovědnost za naše chování, když pocítíme silné emoce?

Tyto vybrané návrhy hodin se snaží pomoci žákům poznávat své emoce a zvládat je, nenechat se jimi příliš ovlivnit nebo dokonce unést. Nabízí tak jednu z možností, jak se pomocí popsanych aktivit učit své emoce vyjadřovat a jak zabránit „emočnímu unesení“ („emotional hijacking“), které Goleman vidí jako pocit bytí zahlcen nebo přemožen vlastními pocity. Předložené návrhy jsou tak nabízeny jako inspirace pro učitele, kteří se chtějí věnovat emočnímu rozvoji u svých žáků.

9.4. Závěry výzkumu

V rámci empirické části byly zmapovány základní otázky týkající se emočního rozvoje na základní škole. Především bylo zkoumáno, jak dokáže daná škola pracovat a začlenit emoční rozvoj do běžného výchovně-vzdělávacího prostředí, a kde se pro tuto problematiku nachází prostor ve školním vzdělávacím plánu. V rámci zkoumání školních dokumentů bylo zjištěno, že se tento rozvoj dá uskutečňovat mezipředmětově, a to integrací do hodin výtvarné výchovy, hudební výchovy, českého jazyka aj. V případě, že je na škole vyučován předmět etická výchova, náleží tato problematika především do ní. Z provedených hloubkových rozhovorů s učiteli se tato skutečnost potvrzuje. Problematika začlenění emočního rozvoje je ponechána předně na škole a na učiteli, který tak hraje významnou roli v emočním rozvoji svých žáků.

Jak bylo zmíněno v teoretické části, existuje řada různých strategií pro rozvoj emoční inteligence. Z provedeného výzkumu vyplývá, že mezi základní strategie pro rozvoj emoční inteligence patří zejména formy skupinové práce a týmové hry. Výukové metody a strategie jsou pak zpravidla vázány na kontext vyučovací hodiny, a tak se liší. V rozhovorech učitelé zmiňují, že důležité je naučit žáky vzájemné spolupráci, empatii a schopnosti ovládat své projevy. Proto do svých hodin často zahrnují metody skupinové práce. Dále zmiňují, že důležité pro úspěch emočního rozvoje je celkové klima třídy i školy. Vytváření pozitivního učebního prostoru, což zahrnuje předně radostnou atmosféru, motivovanost a ohleduplnost k ostatním, přispívá k dosažení cíle efektivně emočně vzdělávat. Jako při každém vyučování tak i zde platí, že je důležité žáka zaujmout a motivovat. Nezbytná pro učitele i žáky je také zpětná vazba. Dle výsledku rozhovorů, je pro získání efektivní zpětné vazby klíčové zajistit individuální přístup učitele k žákovi. Na škole vybrané pro výzkum se tak děje formou tutoriálu, který je zacílen na vývoj a pokrok žáka.

V závěru práce jsou zpracovány náměty pro rozvoj emoční inteligence na základní škole, kterých jak zmiňují všechny respondentky je v našem výchovně-vzdělávacím prostředí velmi málo. Tyto materiály mají sloužit pro inspiraci v hodinách zaměřených na rozvoj emoční inteligence.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo blíže specifikovat pojem emoční inteligence v souvislosti se vzděláváním a výchovně-vzdělávacím prostředím na základní škole a získat od pedagogů vybrané pražské základní školy informace o jejich vnímání a zkušenostech s rozvíjením emoční inteligence u žáků na prvním stupni. Dále pak představit některé z možností vzdělávání žáků v této oblasti, které se tak mohou stát inspirací a námětem pro učitele, kteří se mají rozvoji emoční inteligence věnovat.

Teoretická část práce předložila mnohé pohledy na problematiku rozvoje emoční inteligence a pokusila se na základě české a zahraniční literatury identifikovat některé principy práce ve výuce k rozvoji emoční inteligence. Tento exkurs do problematiky emoční inteligence se stal základem pro empirickou část práce diplomové práce.

V empirické části uvedené rozhovory s vyučujícími poskytly náhled na realitu rozvíjení emoční inteligence na vybrané základní škole, která dle mého názoru klade větší důraz na implementaci tzv. „soft skills“ do výuky. Na základě odpovědí dotazovaných učitelů byly shrnuty poznatky o jejich vnímání problematiky emočního rozvoje na prvním stupni. Výsledky výzkumu také potvrdily, že vybraná škola integruje rozvoj emoční inteligence i do svého školního vzdělávacího plánu nejen formou mezipředmětovou, ale především ve svých hodinách etické výchovy.

V neposlední řadě přispěla diplomová práce ke zjištění, že osobnost učitele a jeho schopnosti hrají, v oblasti rozvoje emoční inteligence u žáka, klíčovou roli. Požadavek, aby pedagog byl svým žákům vzorem, platí o učitelích všech typů a úrovní škol, v případě „výuky“ emoční inteligence tento požadavek však platí dvojnásob. Škola by učitelům k tomu měla zabezpečovat podmínky – kvalitní a pozitivní prostředí, včetně dostatečného počtu výukových materiálů a časové dotace. Je totiž nezpochybnitelné, že emoční rozvoj dítěte a později žáka má probíhat ve všech společenských sférách, především pak v rodině a ve školním výchovně-vzdělávacím procesu. Významná role rozvoje emoční inteligence je dána tím, že pomáhá lépe porozumět a vyznat se ve vlastních emocích, a to může být pro úspěšnost žáka v pozdějším životě velmi podstatné.

Seznam literatury

- BAHMAN , S., & MAFFINI, H. (2008) *Developing Children's Emotional Intelligence*. London: Continuum
- BELZ, H., & SIEGRIST, M. (2001) *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál
- BROCKERT, S., & BRAUNOVÁ, G. (1997) *Testy emocionální inteligence*. Praha: Ikar
- CORCORAN, R., P., & TORMEY, R. (2012) *Developing Emotionally Competent Teacher*. Bern: Peter Lang AG
- GAVORA, P. (2010) *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido
- GIESSEN, H. (2009) *Emotionale Intelligenz in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- GOLEMAN, D. (1995) *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books
- GOLEMAN D. (1998) *Working with Emotional Intelligence*. London: Clays Ltd
- HALLIWELL, S. (1992) *Teaching English in the Primary Classroom*. New York: Longman
- HARTL, P. (1993) *Psychologický slovník*. Praha: Budka
- HARTL, P., & HARTLOVÁ, H. (2004) *Psychologický slovník*. Praha: Portál
- HELUS, Z. (2009) *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál
- HEWSTONE, M., & STROEBE, W. (2006) *Sociální psychologie*. Praha: Portál
- KASÍKOVÁ, H., & STRAKOVÁ, J. (2011) *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělání*. Praha: Karolinum
- KEISTER, S.C. et al. (2003) *Managing emotions in positive ways. Unit 3*. Oak Brook: Lions Clubs International Foundation

- KRAMPEROVÁ (2010) *Emoční inteligence jako součást inteligentního chování*. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Vedoucí práce Doc. PhDr. Hana Krykorková, Csc.
- KYRIACOU, CH. (1996) *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál
- LANDAU, E. (2007) *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis
- LUND, N. (2012) *Inteligence a učení*. Praha: Grada
- NAKONEČNÝ, M. (2000) *Lidské emoce*. Český Těšín: Academia
- MEYER, D. (2003) *Hochbegabung-Schulleistung-Emotionale Intelligenz*. Münster: LitVerlag
- PANJU, M. (2008) *7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*. London: Continuum International Publishing Group
- PLACHÁ J., & KOUTSKÁ, I. (2014) *Etická výchova*. Praha: Národní institut pro další vzdělání
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2003) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál
- RUISSEL, I. (2000) *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál
- SCHULZE, R., & ROBERTS, R., D. (eds.) (2007) *Emoční inteligence*. Praha: Portál
- SHAPIRO, L.E. (1997) *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál
- STUHLÍKOVÁ, I. a kol. (2005) *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál
- STUHLÍKOVÁ, I. (2007) *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál
- ŠVARÍČEK, R., & ŠEĐOVÁ K. a kol. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál
- VACEK, P. (2008) *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál

VÁGNEROVÁ, M. (2012) *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum

VÁGNEROVÁ, M. (2004) *Základy psychologie*. Praha: Karolinum

VALÍŠOVÁ A., & KASÍKOVÁ, H. a kol (2007) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada

WOOD, R., & TOLLEY, H. (2003) *Testy emoční inteligence*. Brno: Computer Press

Elektronické zdroje:

Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011 [cit 2015-1-2]. Dostupné z WWW <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf>

Motyčka, P., & Just, T. (2011) Úvod do etické výchovy [online]. Prostějov [cit 2015-8-2]. Dostupné z WWW <http://etika.cmgpv.cz/eticka-vychova.php>

Národní program rozvoje vzdělání v české republice: Bílá kniha [online]. Praha: MŠMT ČR, 2001 [cit 2015-1-2]. Dostupné z WWW <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

Podolská, B. (2008) Prosociální výchova?, *Učitelství noviny*, 18/2008. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1091&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit 2015-2-2]. Dostupné z WWW <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby práce před její obhajobou

Závěrečná práce:

Druh závěrečné práce: Diplomová práce

Název závěrečné práce: Význam rozvíjení emoční inteligence na 1. stupni
základních škol

Autor práce: Tereza Rázková

Jsem si vědoma, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byla jsem seznámena se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědoma, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady.

V Praze dne 10. března 2015

Jméno a příjmení žadatele	Tereza Rázková
Adresa trvalého bydliště	Staročeská náves 1, 330 27 Vejprnice

podpis

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědoma, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byla jsem seznámena se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				