

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Markéta Láchová

**Porozumění vlastním emocím u předškolních
dětí a možnosti jeho rozvoje**

**Understanding of Own Emotions in Preschool Children and
Possibilities of Its Development**

Poděkování

V první řadě bych ráda poděkovala PhDr. Davidu Čápovi, Ph.D. za jeho přívětivé vedení a provázení během celého procesu tvorby této práce. Dále můj velký dík náleží Mgr. Bc. Ivaně Šípové, Ph.D. za její vstřícnost, ochotu a cenné rady ohledně provedení mého výzkumu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 24. 7. 2021

.....
Bc. Markéta Láchová

Abstrakt

Práce se zabývá porozuměním vlastním emocím u předškolních dětí a možnostmi jeho rozvoje. Literárně přehledová část představuje nejznámější modely emoční inteligence a porozumění vlastním emocím jakožto základní složku emoční inteligence. Dále popisuje vývojová specifika předškolního období s důrazem na emoční vývoj, a to zejména na vývoj porozumění emocím. Představeny jsou faktory, které emoční vývoj ovlivňují, a způsoby, jak lze emoční inteligenci, a konkrétně porozumění emocím, rozvíjet. Cílem výzkumné části je prostřednictvím kvalitativního designu studie prozkoumat, jakým způsobem se mění vyjadřování porozumění vlastním emocím u předškolních dětí po absolvování intervence, ve které je využita publikace *Emušáci: Ferda a jeho mouchy* autorem Michaely Dostálové, Sylvie Jančiové a Heleny Vlčkové. Data jsou získávána prostřednictvím individuálních strukturovaných rozhovorů a zpracovávána metodou tematické analýzy. Výstupy popisují, jakým způsobem předškolní děti vyjadřují porozumění vlastním emocím a k jakým změnám v tomto ohledu dochází po provedení zvolené formy intervence.

Klíčová slova

Porozumění emocím, předškolní děti, emoční inteligence, kvalitativní výzkum, Emušáci

Abstract

The work deals with the understanding of own emotions in preschool children and the possibilities of its development. The literature review part presents the most well-known models of emotional intelligence and understanding of own emotions as its basic component. It also describes the developmental specifics of the preschool period with an emphasis on emotional development, and in particular the development of understanding of emotions. Factors that influence emotional development and ways in which emotional intelligence and specifically understanding of emotions can be developed are presented. The aim of the research part is to investigate, through a qualitative study design, how the expression of understanding of one's own emotions in preschool children changes after the intervention, in which the publication *Emušáci: Ferda a jeho mouchy* by Michaela Dostálová, Sylvia Jančiová and Helena Vlčková is used. The data are collected through individual structured interviews and processed by thematic analysis. The results describe how preschool children express their understanding of their own emotions and what changes occur in this respect after the implementation of the chosen form of intervention.

Keywords

Understanding emotions, preschool children, emotional intelligence, qualitative research, Emušáci

Obsah

Úvod	12
Literárně přehledová část.....	14
1. Emoční inteligence	14
1.1 Předchůdci emoční inteligence.....	14
1.2 Model Petera Saloveye a Johna Mayera.....	15
1.3 Model Reuvena Bar-Ona	17
1.4 Model Daniela Golemana.....	19
1.5 Model Konstantina Petridese a Adriana Furnhama	22
1.6 Uvědomění a porozumění vlastním emocím jako jedna ze základních složek emoční inteligence.....	23
2. Vývojová specifika dítěte předškolního věku	25
2.1 Fyzický vývoj	25
2.2 Vývoj hrubé motoriky	25
2.3 Vývoj jemné motoriky.....	26
2.4 Kognitivní vývoj.....	27
2.5 Vývoj řeči	29
2.6 Sociální vývoj.....	30
2.7 Morální vývoj	33
2.8 Školní zralost	33
3. Emoční vývoj předškolního dítěte.....	36
3.1 Celkový emoční vývoj.....	36
3.2 Vývoj porozumění emocím	36
3.3 Faktory ovlivňující emoční vývoj dítěte.....	40
3.3.1 Vliv rodiny.....	40
3.3.2 Vliv vrstevníků	43
3.3.3 Vliv osobních charakteristik dítěte	44

3.4 Rozvoj emoční inteligence a porozumění emocím.....	45
3.4.1 Podpora emoční inteligence a porozumění emocím v rodině.....	45
3.4.2 Podpora emoční inteligence a porozumění emocím v rámci specializovaných programů v zahraničí	47
3.4.3 Podpora emoční inteligence a porozumění emocím v rámci specializovaných programů v České republice	49
Výzkumná část	51
4. Úvod	51
5. Metody.....	53
5.1 Výzkumné otázky	53
5.2 Výzkumný design.....	53
5.3 Výzkumný vzorek	54
5.4 Způsob získávání dat	54
5.5 Etika výzkumu.....	55
5.6 Použité nástroje	56
5.6.1 EMOCE – Obrázkové karty pro porozumění emocím a rozvoj sociálních dovedností.....	56
5.6.2 Emušáci: Ferda a jeho mouchy.....	57
5.7 Průběh výzkumu.....	58
5.8 Struktura jednotlivých setkání	58
6. Výsledky.....	65
6.1 Způsob zpracování dat.....	65
6.2 Verbalizace výsledků.....	66
6.2.1 VO 1: Jak vyjadřují porozumění svým emocím děti v prvním měření, které není ovlivněno intervencí?	66
6.2.2 VO 2: Jak se změnilo vyjadřování porozumění svým emocím dětí ve druhém měření po absolvování intervence?	68

6.2.3 VO 3: Jak se liší vyjadřování porozumění svým emocím ve druhém měření u dětí, které absolvovaly, a u dětí, které neabsolvovaly intervenci?	70
7. Diskuse	72
7.1 Shrnutí postupu.....	72
7.2 Verbalizace závěru	72
7.3 Limity studie a doporučení pro vylepšení	74
7.4 Potenciální využití výsledků.....	77
Závěr.....	78
Seznam použité literatury	80
Příloha 1: Informovaný souhlas pro zákonné zástupce dětí ze skupiny A	I
Příloha 2: Informovaný souhlas pro zákonné zástupce dětí ze skupiny B	II
Příloha 3: Použité emoční karty.....	III
Příloha 4: Záznamová tabulka	IV

Úvod

Ačkoli v období předškolního věku již nedochází k tak rychlým změnám, jako je tomu v předchozích vývojových etapách, i tak zde musí dítě zvládnout mnoho náročných úkolů. Jedině poté bude připraveno pro školu a potažmo pro život. Jedním z těchto úkolů je i rozvíjet svou emoční inteligenci, konkrétně porozumění vlastním emocím jakožto její základní složku. Právě v předškolním a poté v mladším školním věku dochází k poměrně prudkému vývoji této dovednosti.

Tématika předškolního věku je mi velmi blízká, obecně s takto starými dětmi ráda pracuji, a konkrétně problematika jejich emočního vývoje mě velmi zaujala. Položila jsem si otázku, zda lze předškolním dětem nějakým způsobem pomoci rozvíjet jejich porozumění vlastním emocím. Díky mému vedoucímu práce jsem se seznámila s publikací *Emušáci: Ferda a jeho mouchy* autorem Michaely Dostálové, Sylvie Jančiové a Heleny Vlčkové. Rozhodla jsem se ji využít v rámci svého výzkumného projektu.

Literárně přehledová část mé diplomové práce se skládá ze tří kapitol. První kapitola se zabývá emoční inteligencí. Snažím se v ní o popis tohoto konceptu z pohledu nejznámějších modelů emoční inteligence. Konkrétně se jedná o model Petera Saloveye a Johna Mayera, model Reuvena Bar-Ona, model Daniela Golemana a model Konstantina Petridese a Adriana Furnhama. Modely emoční inteligence představuji z toho důvodu, abych ukázala, že uvědomění a porozumění vlastním emocím je složka, kterou lze najít ve všech zmíněných modelech a která tvoří základ pro rozvoj dalších složek emoční inteligence.

Druhá kapitola má za úkol představit vývojová specifika předškolního věku, neboť se domnívám, že se nemůžeme věnovat emočnímu vývoji dítěte bez toho, aniž bychom znali kontext celého vývojového období. Obsahuje podkapitoly zabývající se fyzickým vývojem, vývojem hrubé a jemné motoriky, kognitivním vývojem, vývojem řeči, sociálním vývojem a morálním vývojem. Na konci této kapitoly také zmiňuji problematiku školní zralosti, jakožto významného vývojového milníku předškolního období.

Emočnímu vývoji předškolního dítěte se věnuji samostatně ve třetí kapitole. Důraz je kladen na vývoj porozumění emocím. Dále jsou popsány faktory ovlivňující emoční vývoj dítěte, zejména vliv rodiny, vrstevníků a osobních charakteristik dítěte. Závěrečná část třetí kapitoly je věnována rozvoji emoční inteligence a porozumění emocím, a to jak jakousi přirozenější cestou v rámci rodiny, tak pomocí specializovaných programů. Popisují jak

některé programy fungující v zahraničí, tak programy, které lze využít v České republice. Protože u nás ale existuje jen omezené množství specializovaných programů zaměřených na rozvoj emoční inteligence předškolních dětí, věnuji se spíše tomu, jak lze rozvíjet emoční inteligenci v mateřských školách v rámci jejich běžného dne.

Výzkumná část mé diplomové práce má podobu kvalitativního výzkumu. Zajímá mě, zda je možné specifickou formou intervence (zde konkrétně prostřednictvím publikace *Emušáci: Ferda a jeho mouchy*, kterou již zmiňuji výše), rozvíjet porozumění vlastním emocím u předškolních dětí. Cílem výzkumu je prozkoumat, jakým způsobem se u nich po dokončení intervence promění způsob vyjádření porozumění vlastním emocím. Pro sběr dat je využit individuální strukturovaný rozhovor.

V rámci tvorby své diplomové práce jsem se snažila vybrat co nejvíce relevantních zdrojů, a to jak českých, tak zahraničních. Zdroje jsou citovány na základě norem Americké psychologické asociace (2010).

Literárně přehledová část

1. Emoční inteligence

Emoční inteligence je rozvíjející se konstrukt jak ve výzkumném kontextu, tak v kontextu možných intervencí v rámci školního, akademického, vzdělávacího a organizačního prostředí. Neméně důležitý je také na individuální úrovni, zejména co se týče wellbeingu a životní spokojenosti jednotlivců (Di Fabio, 2011).

Goleman (1998/2000) definuje emoční inteligenci jako „schopnost vyznat se sám v sobě i v ostatních, vnitřní motivace a zvládnání vlastních emocí i emocí cizích“ (s. 305). Zároveň uvádí, že se emoční inteligence významně liší od inteligence klasické. Jejich kombinace je dle něj předpokladem úspěchu.

Dle Neubauera a Freudenthalera (2005) můžeme současné modely emoční inteligence řadit do dvou odlišných skupin. Model Petera Saloveye a Johna Mayera je jako jediný ze zde zmíněných modelů pojímán jako **model schopností**. Ostatní modely lze označit jako **smíšené**, to znamená, že v nich je emoční inteligence pojímána jako soubor mnoha osobnostních rysů. Na rozdíl od modelu schopností Saloveye a Mayera, který k měření emoční inteligence využívá výkonový test, smíšené modely jsou založeny na sebedopisných metodách. Ze smíšených modelů zde uvedu tři nejznámější – model Reuvena Bar-Ona, model Daniela Golemana a rysový model Konstantina Petridese a Adriana Furnhama.

1.1 Předchůdci emoční inteligence

Už Edward Thorndike v roce 1903 zahrnul do své teorie inteligence inteligenci sociální (Svoboda, 2013). Průlomovým dílem ovšem byla kniha Howarda Gardnera *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* z roku 1983 (Goleman, 1995/2011). V ní zpochybnil dosavadní přesvědčení o existenci pouze jednoho druhu inteligence. Inteligenci rozdělil do sedmi zcela rozdílných typů. O šestnáct let později v knize *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century* svou teorii ještě doplnil o další dva druhy (Mohn, 2020). Celkový seznam tedy zní:

- Verbálně-jazyková inteligence
- Matematicko-logická inteligence

- Hudební inteligence
- Vizuálně-prostorová inteligence
- Tělesně-pohybová inteligence
- Interpersonální inteligence
- Intrapersonální inteligence
- Přírodní inteligence
- Existenciální inteligence (Gardner, 1999b).

Intrapersonální inteligenci chápe Gardner (1983/1999a) jako schopnost rozpoznat vlastní emoce a skrz ně pochopit a řídit vlastní chování. Na nejnižší úrovni intrapersonální inteligence jsme schopni rozlišit pocity libosti a nelibosti a díky tomuto rozlišení se do probíhajícího děje buď zapojíme, nebo se stáhneme. Pokud jsme naopak intrapersonální inteligencí obdařeni na vysoké úrovni, jsme schopni rozpoznat a symbolicky znázornit nejrůznější komplexní emoce (jako například spisovatelé či psychoterapeuti).

Inteligenci interpersonální Gardner (1983/1999a) definuje jako schopnost odlišovat od sebe různé jedince, zejména na základě jejich nálad, temperamentu, motivací a záměrů. Na nejnižší úrovni interpersonální inteligence odlišujeme lidi kolem nás a jsme schopni poznat, jakou mají náladu. Na úrovni nejvyšší odhalíme i záměry a přání, které před námi ostatní lidé ukrývají. Díky této schopnosti dokážeme například řídit skupinu lidí. Jako příklad lze uvést dobré rodiče, učitele nebo opět psychoterapeuty.

1.2 Model Petera Saloveye a Johna Mayera

Samotný pojem emoční inteligence byl vytvořen v roce 1990 Peterem Saloveyem a Johnem Mayerem (Plháková, 2003). Poprvé byl zmíněn v článku *Emotional Intelligence* v časopise *Imagination, Cognition, and Personality* (Goleman, 1995/2011). Dle Golemana (1995/2011) vychází z teorie Howarda Gardnera, konkrétně z jeho interpersonálního a intrapersonálního druhu inteligence.

Původní model Saloveye a Mayera zahrnoval tři základní složky: **posouzení a vyjádření emocí, regulaci emocí a použití emocí**. První dvě složky se nadále dělí podle toho, zda se emoční děj odehrává v nás samotných, nebo u jiné osoby. U posouzení a vyjádření emocí můžeme dále rozlišit verbální a neverbální variantu. Verbální posouzení

emocí u jiných lidí je zde přirovnáváno ke konceptu empatie. Složka použití emocí je autory dále rozdělena do čtyř podkategorií – flexibilní plánování, kreativní myšlení, přesměrování pozornosti a motivace (Neubauer & Freudenthaler, 2005).

Model Saloveye a Mayera z roku 1990 byl nicméně kritizován, a to zejména kvůli složce použití emocí. Některé z jejích subkategorií totiž byly vnímány jako velice neurčité. Mimo to dle některých kritiků vnesli Salovey a Mayer zmatek i do ustálených pojmů, jako je například motivace. Z tohoto důvodu byl model roku 1997 revidován a kategorie použití emocí byla vyňata. Místo ní autoři vytvořili kategorii zcela novou, vztahující se k přemýšlení o emocích.

Tento revidovaný model emoční inteligence je členěn do čtyř větví, které jsou hierarchicky uspořádané od základních dovedností po ty náročnější (Neubauer & Freudenthaler, 2005). Zároveň dle Mayera, Saloveye a Carusa (2004) vyšší úroveň udává i stupeň začlenění daných schopností do celkové osobnosti člověka. To znamená, že zatímco vnímání a vyjadřování emocí funguje relativně samo o sobě, regulace emocí musí být integrována do plánů a cílů daného jedince.

Na nejnižší úrovni hierarchie se nachází **vnímání, posouzení a vyjadřování emocí**. Patří sem:

- Schopnost identifikovat vlastní fyzické stavy, emoce a myšlenky,
- Schopnost identifikovat emoce v dalších lidech, ale i například v uměleckých dílech,
- Schopnost výstižně vyjadřovat emoce a potřeby s nimi spojené,
- Schopnost rozlišovat mezi výstižným a nevýstižným, či upřímným a neupřímným vyjadřováním emocí.

Výše postavena je větev **emoční facilitace myšlení**. Emoce:

- Přesměrovávají pozornost k důležitým informacím,
- Napomáhají úsudku,
- Mění naši perspektivu z optimistické do pesimistické, a tím nám usnadňují pohlížet na problém z více různých úhlů pohledu,

- Různé emoce mají různý vliv na naše kognitivní procesy, například radost podporuje induktivní usuzování a kreativitu.

Třetí úroveň je **porozumění a analýza emocí**. Zahrnuje:

- Schopnost označit emoci,
- Schopnost interpretovat emoci ve vztahu k události,
- Schopnost rozumět smíšeným emocím (například kombinaci strachu a překvapení),
- Schopnost rozpoznat změnu emocí (například přechod mezi vztekem a studem).

Na nejvyšším stupni uspořádání emoční inteligence se nachází **reflektivní regulace emocí**. Obnáší:

- Schopnost zůstat otevřený emocím, ať už příjemným, či nepříjemným,
- Schopnost zapojovat emoce na základě jejich užitečnosti,
- Schopnost monitorovat emoce u sebe i u druhých lidí a rozpoznat, jak jsou jasné, typické, vlivné či rozumné,
- Schopnost zvládat emoce u sebe i u druhých lidí tak, že zmírňujeme ty negativní a zesilujeme ty pozitivní bez toho, abychom potlačovali nebo přeháněli informaci, kterou nesou (Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Neubauer & Freudenthaler, 2005).

Na tomto revidovaném modelu postavili Mayer a Salovey v roce 1999 svůj test emoční inteligence MEIS (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*) sestávající z dvanácti výkonových úkolů (Neubauer & Freudenthaler, 2005). V roce 2002 jej společně s Davidem Carusem revidovali a vznikla zatím nejnovější verze jejich testu *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT). Má osm zadání, každá větev emoční inteligence je měřena dvěma z nich (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

1.3 Model Reuvena Bar-Ona

Dle Golemana (1995/2011) v době vzniku jeho knihy *Emoční inteligence* existovaly kromě jeho vlastního modelu dva další hlavní modely emoční inteligence. Kromě již

zmíněné teorie Saloveye a Mayera, která staví na základech tradičního pojetí inteligence, je to teorie Reuvena Bar-Ona, který se mimo jiné zabýval tělesnou a duševní pohodou.

Podle Bar-Ona (2012) je emoční inteligence soubor spolu souvisejících emočních a sociálních kompetencí, dovedností a chování, který ovlivňuje, jak efektivně rozumíme sami sobě, vyjadřujeme se, rozumíme ostatním, navazujeme s ostatními vztahy a vyrovnáváme se s každodenními požadavky, problémy a tlakem. Tyto emoční a sociální dovednosti Bar-On seskupil do patnácti faktorů, na kterých postavil v roce 1996 svůj dotazník *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) (Bar-On, 2006; Bar-On, n.d.-a).

Těchto patnáct faktorů lze dle Neubauera a Freudenthalera (2005) seskupit do pěti širších dimenzí:

1. Intrapersonální dovednosti – sem patří faktory:

- Sebeúcta – rozumím a akceptuji sám/sama sebe,
- Emoční sebeuvědomění – jsem si vědom/a svých emocí a rozumím jim,
- Asertivita – vyjadřuji své emoce, nápady, potřeby a touhy,
- Sebeaktualizace – uvědomuji si svou potenciální kapacitu,
- Nezávislost – řídím a kontroluji sám/sama sebe, jsem emočně nezávislý/á.

2. Interpersonální dovednosti – zahrnují faktory:

- Empatie – jsem si vědom/a emocí druhých lidí a rozumím jim,
- Sociální zodpovědnost – projevuji se jako konstruktivní člen sociální skupiny,
- Mezilidské vztahy – jsem schopen/schopna vytvořit a udržovat intimní vztahy.

3. Adaptibilita – obsahuje faktory:

- Řešení problémů – konstruktivně řeším osobní a sociální problémy,
- Testování reality – ověřuji si své myšlení a emoce,

- Flexibilita – přizpůsobuji své emoce, myšlenky a chování měnícím se podmínkám.

4. Zvládání stresu – zde se nachází faktory:

- Tolerance vůči stresu – se stresem se vypořádávám aktivně a pozitivně,
- Kontrola impulsů – odolám impulsu nebo ho odložím na později, mám své emoce pod kontrolou.

5. Celková nálada – sem řadíme faktory:

- Štěstí – jsem spokojený/á se svým životem,
- Optimismus – udržuji pozitivní přístup (Bar-On, n.d.-b; Neubauer & Freudenthaler, 2005).

Bar-On (2012) dává emoční inteligenci do souvislosti s wellbeingem. Dle jeho výzkumů emoční inteligence signifikantně ovlivňuje fyzické zdraví a celkovou subjektivní životní pohodu. Zejména se jedná o faktory sebeúcta, sebeaktualizace, tolerance vůči stresu, optimismus a štěstí.

1.4 Model Daniela Golemana

Golemanův model emoční inteligence cílí (na rozdíl od předchozích) na úspěch v pracovní oblasti (Goleman, 1995/2011). Základní kvalitou emoční inteligence je dle něj emoční kompetence, která předpokládá snoubení rozumu a citu. Je to schopnost, která se dá rozvíjet a je předpokladem úspěšného pracovního výkonu (Goleman, 1998/2000).

Znaky emoční inteligence (zejména na pracovním poli) jsou:

- **Nezávislost** – každý člen skupiny přispívá k dílu sám za sebe,
- **Vzájemné propojení** – v týmu probíhají nejrůznější interakce, členové těžší navzájem ze svých schopností,
- **Hierarchické uspořádání** – jednotlivé složky emoční inteligence vznikají postupně, například sebeovládání a empatie vychází ze sebeuvědomění,
- **Nutný, avšak nedostačující předpoklad** – pro rozvíjení emočních kompetencí nestačí mít jen jakousi základní úroveň emoční inteligence, ale podílí se na něm mnoho dalších aspektů, jako je pracovní prostředí nebo úroveň vlastního zájmu jednotlivců,

- **Generalizace** – většina zaměstnání vyžaduje podobnou skladbu emočních kompetencí (Goleman, 1998/2000).

Ony složky emoční inteligence dle Golemana (1998/2000) se dají rozdělit do dvou skupin podle toho, zda se vztahují k vlastní osobě, nebo k ostatním lidem. Do první skupiny patří sebeuvědomění, sebeovládání a motivace k vyšším cílům. Do druhé bychom potom zařadili empatii a společenskou obratnost. Každá z pěti složek se dále dělí na několik emočních kompetencí.

1. Sebeuvědomění

- Emoční sebeuvědomění – poznám, co cítím, dokážu zhodnotit své emoce,
- Reálné sebehodnocení – jsem si vědom/a svých silných i slabých stránek,
- Sebedůvěra – jsem si vědom/a své hodnoty, jsem si jistý/á sama sebou.

2. Sebeovládání

- Spolehlivost – jsem slušný/á a čestný/á,
- Svědomitost – nesu zodpovědnost za své chování,
- Přizpůsobivost – jsem schopen/schopna se přizpůsobit měnícím se podmínkám,
- Schopnost inovace – přicházím s novými nápady, nebo je alespoň zvládnou přijmout.

3. Motivace

- Ctižádostivost – chci se neustále zlepšovat, jsem perfekcionista,
- Loajalita – ztotožňuji se se skupinovými či organizačními hodnotami a cíli,
- Iniciativa – jsem pohotový/á,
- Optimismus – jsem vytrvalý/á, překonávám překážky, jsem schopen/schopna odkládat uspokojení svých potřeb.

4. Empatie

- Pochopení – dokážu odhadnout city druhých lidí, jsem ochoten/ochotna k nim v případě potřeby přihlédnout, popřípadě se je pokusit ovlivnit,
- Schopnost stimulovat osobnostní růst ostatních – dokážu vycítit, kdy ostatní lidé potřebují povzbudit či podpořit,
- Orientace na zákazníka – rozpoznám zákaznickovy potřeby a snažím se je uspokojovat,
- Snaha o rozvíjení a využití diverzity – dokážu využít potenciální rozdíly mezi jednotlivci,
- Cit pro „politiku“ organizace, sledování tendencí – rozpoznám a vyhodnotím různé emoce ve skupině nebo organizaci.

5. Společenskou obratnost

- Schopnost ovlivňovat – dokážu vhodnou taktikou získat souhlas ostatních,
- Schopnost komunikace – vysílám srozumitelné a přesvědčivé signály,
- Vůdčí schopnosti – dokážu vést ostatní lidi, dokážu je nadchnout pro společný cíl,
- Ochota ke změnám – vytvářím pozitivní změny,
- Schopnost zvládat konflikty – dokážu vyjednávat a urovnávat spory,
- Schopnost vytvářet vazby – přispívám k soudržnosti skupiny,
- Schopnost spolupracovat – směřuji ke společným cílům,
- Schopnost týmové práce (Goleman, 1998/2000).

Na základě Golemanova modelu emočních kompetencí byl vytvořen dotazník *Emotional Competence Inventory* (ECI), který měří čtyři dimenze (sebeuvědomění, sebeřízení, sociální uvědomění a sociální dovednosti), které celkem zahrnují dvacet kompetencí (Boyatzis, Goleman & Rhee, 1999; Neubauer & Freudenthaler, 2005). V dnešní

době je používán test *Emotional and Social Competency Inventory* (ESCI), 360° dotazník sledující dvanáct emočních kompetencí (Hay Group, 2011).

1.5 Model Konstantina Petridese a Adriana Furnhama

Takzvaný **rysový model emoční inteligence** je založen na rozdílu mezi tím, zda pohlížíme na emoční inteligenci jako na schopnost, nebo jako na rys. Autoři uvádějí, že pokud budeme emoční inteligenci měřit testem maximálního výkonu (tedy výkonovým testem) a zároveň testem typického výkonu (tedy osobnostním testem), dosáhneme různých výsledků bez ohledu na to, že byly oba testy postaveny na stejném modelu (Petrides, Siegling & Saklofske, 2015). Autoři vidí emoční inteligenci nikoli jako schopnost, která by dle jejich názoru měla spadat do oblasti kognitivní inteligence, ale jako rys, který patří do osobnosti. Emoční inteligence by tedy měla být měřena pomocí osobnostních testů (Neubauer & Freudenthaler, 2005).

Petrides a Furnham (2015) definují rysovou emoční inteligenci jako konstelaci emočních percepcí umístěných v nižších patrech hierarchie osobnosti. Konstrukt se v zásadě týká našeho vnímání vlastních emočních schopností, a proto je možné ho alternativně označit jako vnímání vlastní rysové emoční účinnosti (*trait emotional self-efficacy*). Rysová emoční inteligence integruje afektivní rysy osobnosti, které je dle autorů možné shrnout do patnácti odlišných aspektů. Na základě faktorové analýzy bylo třináct z těchto aspektů rozděleno do čtyř faktorů. Těmi jsou wellbeing, sebekontrola, emocionalita a sociabilita. Dva zbylé aspekty, konkrétně adaptibilita a sebemotivace, jsou chápány jako samostatně stojící (Kaliská & Kaliský, 2015).

1. Wellbeing

- Sebeúcta – jsem úspěšný/á a sebevědomý/á,
- Rysové štěstí – jsem veselý/á a spokojený/á se svým životem,
- Rysový optimismus – jsem sebevědomý/á a spíše se koukám na život z té světlejší stránky.

2. Sebekontrola

- Regulace emocí – jsem schopen/schopna mít své emoce pod kontrolou,
- Nízká impulzivita – reflektuji a odolávám svým impulsům,

- Zvládání stresu – jsem schopen/schopna ustát tlak a regulovat stres.

3. Emocionalita

- Vnímání emocí u sebe a u ostatních lidí – rozumím svým i cizím emocím,
- Vyjadřování emocí – jsem schopen/schopna zprostředkovat své emoce druhým lidem,
- Vztahy – jsem schopen/schopna navazovat naplňující osobní vztahy,
- Rysová empatie – jsem schopen/schopna zaujmout perspektivu někoho jiného.

4. Sociabilita

- Asertivita – jsem přímý/á, upřímný/á a ochotný/á postavit se za svá práva,
- Řízení emocí ostatních lidí – jsem schopen/schopna ovlivňovat emoce druhých lidí,
- Sociální uvědomělost – mám výborné sociální dovednosti.
- Adaptibilita – jsem flexibilní a ochotný/á přizpůsobovat se novým podmínkám
- Sebemotivace – nevzdávám se tváří v tvář nepřízni osudu (Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, n.d.; Kaliská & Kaliský, 2015).

Z modelu Petridese a Furnhama vychází dotazník *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue), který mimo patnácti aspektů, a z nich vycházejících čtyř faktorů, měří též globální rysovou emoční inteligenci a který je dostupný mimo jiné v 360° variantě (Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, n.d.).

1.6 Uvědomění a porozumění vlastním emocím jako jedna ze základních složek emoční inteligence

Uvědomění a porozumění vlastním emocím můžeme najít ve všech výše zmíněných modelech jako jednu ze základních kvalit emoční inteligence. V modelu Saloveye a Mayera z roku 1997 je pro nás relevantní zejména třetí úroveň, tedy **porozumění a analýza emocí**,

ačkoli základní **identifikaci emocí** bychom našli už na úrovni nejnižší (Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Neubauer & Freudenthaler, 2005). V Bar-Onově modelu najdeme faktor **emočního sebeuvědomění**, který je součástí dimenze intrapersonálních dovedností (Neubauer & Freudenthaler, 2005). V Golemanově modelu bychom našli emoční kompetenci nesoucí stejný název **emoční sebeuvědomění** v širší složce sebeuvědomění (Goleman, 1998/2000). A v modelu Petridesa a Furnhama nalezneme aspekt **vnímání emocí u sebe a u ostatních lidí** sytící faktor emocionality (Kaliská & Kaliský, 2015).

Dle Golemana (1995/2011) je uvědomování si vlastních emocí předstupněm pro další složky emoční inteligence. Bez toho, abychom poznali, co cítíme, nedokážeme naše emoce ovládat. Mayer a Stevens (1994) tvrdí, že proces rozpoznání emoce a proces její kontroly či změny se v zásadě překrývají. Dále zdůrazňují, že uvědomit si pouze své emoce nestačí. Je potřeba poznat také myšlenky, které emoce doprovází. Toto poznání by mělo být nestranné a neposuzující, což se nám ale ne vždy podaří.

Na základě svého výzkumu vytvořili Mayer a Stevens (1994) tři osobností typy. Každý z nich má sklon posuzovat své emoce jiným způsobem.

1. **Člověk snadno ovlivnitelný náladou** – takový člověk je ovládán svými emocemi, které si ale paradoxně neuvědomuje a není schopen je kontrolovat
2. **Člověk sebeovládající se** – je si velice dobře vědom svých emocí, zná je a je schopen je ovládat
3. **Člověk emocionálně otevřený** – uvědomuje si své emoce, ale nepokouší se o jejich změnu (Goleman, 1995/2011; Mayer & Stevens, 1994).

Podle Golemana (1998/2000) si člověk, který disponuje kvalitním emočním sebeuvědoměním, dobře uvědomuje své emoce, důvody jejich vzniku a jejich dopady na myšlení a chování. Dále si takový člověk uvědomuje vliv emocí na jeho výkon v práci a je si vědom vlastní hodnoty a cílů, ke kterým směřuje.

2. Vývojová specifika dítěte předškolního věku

Ačkoli by se tato vývojová etapa dala chápat jako celková doba od narození až do počátku povinné školní docházky, většina odborných prací považuje za předškolní období věk od tří do šesti let (Šulová, 2010). Langmeier a Krejčířová (2006) také podotýkají, že předškolní období nelze zjednodušeně nazývat „věkem mateřské školy“ (s. 87), neboť za prvé ne všechny děti mateřskou školu navštěvují a za druhé je nesporným základem výchova v rodinném prostředí, ze které mateřská škola pouze dále čerpá. Pro účely mého výzkumného projektu jsem se nicméně pro zjednodušení rozhodla využít právě vzorek dětí z mateřské školy.

V době předškolního věku se vývoj zpomaluje a harmonizuje a také se již zřetelněji ukazuje jedinečná osobnost dítěte (Thorová, 2015). V této době se také dítě čím dál častěji setkává s úlohami, které mají za cíl osvojení dovedností, které dítě později využije ve škole (Smolík, 2016).

2.1 Fyzický vývoj

Fyzický vývoj není tak rychlý jako doposud, ale je poměrně vyrovnaný z hlediska poměru přírůstků tělesné výšky a tělesné hmotnosti (Dvořáková, 2007). Zrychluje se až na konci tohoto období, kdy se urychlí růst končetin, celkově zesílí kostra a zejména kosterní svalstvo. V tuto dobu se také mění **proporce postavy**. Zatímco batole má oproti větší hlavě a trupu krátké končetiny, postava dítěte na konci předškolního období je vytáhlá, trup je štíhlejší a končetiny delší. Pro orientační zjišťování školní připravenosti se užívá tzv. filipínská míra. Jde o porovnání délky ruky a velikosti hlavy (dítě ohne pravou ruku přes temeno hlavy a snaží se dosáhnout na levé ucho) (Dvořáková, 2007; Klementa, 1981). Významným bodem ve fyzickém růstu je na konci tohoto období počátek **růstu trvalého chrupu**. Nejčastěji jde o stoličky či řezáky (Klementa, 1981).

2.2 Vývoj hrubé motoriky

Zdokonaluje se **koordinace pohybů**, dítě se pohybuje přesněji, účelněji a plynuleji (Dvořáková, 2007; Šulová, 2010; Thorová, 2015). Dvořáková (2007) píše, že lepší koordinace pohybů souvisí s dozráváním centrálního nervového systému, ke kterému také dochází v této době. Lepší se též nápodobá některých pohybových aktivit, i z tohoto důvodu je toto období příznivé pro učení se nejrůznějším sportům, jako třeba jízdě na lyžích nebo na kole (Šulová, 2010; Thorová, 2015). Lepší pohyblivost souvisí též se základy samoobsluhy, jako je třeba oblékání nebo návštěva toalety (Říčan, 2014; Šulová, 2010).

Dítě se aktivně projevuje především prostřednictvím her, proto se tomuto období někdy říká **období hry**. Právě hry jsou v této době neodmyslitelně spjaty s pohybem a díky nim dochází k upevňování a zdokonalování hrubé motoriky, jak je uvedeno výše (Šulová, 2010).

2.3 Vývoj jemné motoriky

Kromě hrubé motoriky dochází také k rozvoji jemné motoriky, která ale velice závisí na průběhu osifikace kostí ruky. Ta končí až okolo sedmého roku věku (Šulová, 2010).

K rozvoji jemné motoriky přispívá **kresba** (Šulová, 2010). Roseline (1998/2008) říká, že nezáleží na uměleckých schopnostech dítěte, ale na jeho celkovém vývoji. Existují určitá stadia kresby, která závisí na intelektovém vývoji dítěte. Přes skvrny a neurčité čmáranice typické pro raná vývojová období přichází okolo třetího roku období tzv. **hlavonožců**. Šulová (2010) vysvětluje kresbu hlavonožce tím, že tříleté dítě ze svého úhlu pohledu vnímá nejvíce právě hlavu a nohy lidí v jeho okolí. Roseline (1998/2008) dále popisuje, že s přibývajícím věkem dítěte přibývají i detaily v kresbě, jako jsou oči, pusa nebo pupík. Z jednoho kolečka znázorňující jak hlavu, tak trup, postupem času vznikají kolečka dvě. Dle Vágnerové (2017) přecházejí děti okolo pátého až šestého roku věku ke konvenční kresbě lidské postavy, tedy takové, která již obsahuje všechny podstatné části lidského těla (ačkoli jejich proporce nejsou vždy zcela správné).

Dle Luqueta (1927, cituji podle Cognet 2011/2013) nastává v tomto období etapa **nezdařeného realismu**, kdy dítě chce vytvořit kresbu tak, aby byla realistická, ale nejde mu to. V kresbě se objevují například chyby v proporcích jednotlivých částí, protože dítě ještě nedokáže svůj kresebný projev dostatečně ovládat. Může jít ale také o známku jeho subjektivního vnímání důležitosti některých znaků (Vágnerová, 2017).

V počáteční fázi předškolního období dítě v kresbě využívá základní geometrické tvary, nejprve ovály, tečky či čáry, později i obdélníkové a čtvercové tvary. Témata kreseb se často opakují, stejně jako způsoby jejich zobrazení a postupy, kterými dítě kresbu vytváří. Obvyklá je také transparentnost objektů (například dům, do kterého je vidět skrz zdi), která s věkem postupně mizí, a na konci předškolního období dítě začíná vytvářet i kresby překrývajících se objektů (často se jedná o mrakem zakryté slunce) (Vágnerová, 2017).

Bednářová a Šmardová (2007) podotýkají, že ještě předtím, než se dítě začíná kresbě věnovat naplno, je dobré znát jeho **lateralitu**. Jmenovitě jde zejména o lateralitu oka a ruky.

Lateralitu ruky jsme často schopni zjistit na první pohled, tedy prostřednictvím pozorování – ať už během volné hry nebo třeba během sebeobsluhy. Lateralitu oka zase zjišťujeme tak, že dáme dítěti za úkol pohlédnout například do láhve. Pokud lateralita není jasně patrná, můžeme využít zkoušek laterality. Okolo čtvrtého roku už dítě většinou užívá jednu ruku více než tu druhou, proces lateralizace ovšem pokračuje až do desátého až jedenáctého roku, kdy dojde k plnému ustálení.

2.4 Kognitivní vývoj

Dle Piageta (1970/1973, cituji podle Thorová, 2015) probíhá od dvou do sedmi let věku dítěte **předoperační stadium**. To se dále dělí na **substadium symbolických funkcí** (Šulová (2010) toto stadium nazývá fází symbolického, předpojmového myšlení) a **substadium intuitivního myšlení** (dle Šulové (2010) fáze názorného intuitivního myšlení).

Šulová (2010) píše, že v období tří až šesti let věku dítěte končí Piagetova fáze symbolického, předpojmového myšlení, což znamená, že je dítě „bezpečně schopno oddálené nápodoby, fiktivní hry, užívání řeči, kresebných symbolických projevů“ (s. 68). To vše jsou dle Piageta a Inhelderové (1966/2010) projevy sémiotické funkce, která umožňuje dítěti vytvářet si **představy**. Oddálená nápodoba dle Piageta a Inhelderové (1966/2010) předpokládá pouhou představu v mysli dítěte, na jejímž základě se dítě posléze chová. Předloha nápodoby tedy nemusí být aktuálně přítomná. Představa je základním předpokladem též u symbolické neboli fiktivní hry, kterou Piaget a Inhelderová (1966/2010) považují za vrchol dětské hry. Vágnerová (2012) takovou hru nazývá „hrou na jako“ (s. 126). Kresba a řeč jsou dle Piageta a Inhelderové (1966/2010) prostředkem k vyjádření představ grafickou a verbální cestou.

Po fázi symbolického, předpojmového myšlení následuje fáze názorného intuitivního myšlení. Dětské myšlení je stále navázané na to, co dítě právě vnímá nebo co si právě představuje (Šulová, 2010). Vágnerová (2012) popisuje **centraci**, což je způsob vnímání, který ulpívá na jednom znaku, který dítě vnímá jako nejpodstatnější. Často jde spíše o nejvíce nápadný znak. Dítě v předškolním věku také nedokáže uvažovat komplexně, nedokáže brát v potaz více aspektů daného jevu. Obvyklý je též **egocentrismus** – dítě je přesvědčeno, že jeho vlastní názor je ten jediný správný, opomíjí názory jiných lidí. Dalšími typickými jevy jsou **fenomenismus** (svět je podle dítěte právě takový, jaký ho dítě vidí) a **prezentismus** (dítě je úzce vázané k přítomnosti – to, co aktuálně nazírá je pro něj jistotou, o které se může znovu a znovu přesvědčovat).

Dalšími obvyklými způsoby myšlení dítěte v předškolním období jsou dle Vágnerové (2012) **magičnost** (dítě má bohatou fantazii a využívá ji při interpretaci dějů reálného světa), **animismus** či **antropomorfismus** (neživé věci mají podle dítěte vlastnosti živých lidí), **arteficialismus** (svět a vše, co v něm najdeme, byl podle dítěte vytvořen člověkem) a **absolutismus** (pro dítě je každý výrok definitivní a jednoznačně platný). Šulová (2010) ještě doplňuje **synkretismus**, což je nelogické seskupování znaků, a Thorová (2015) **finalismus**, kdy dítě zaměňuje příčinu za následek (například louky vznikly, aby po nich mohli běhat koně).

Dítě v tomto období ještě nechápe, že podstata věci se nezmění pouhou změnou jejího vnějšího vzhledu. Nerozumí tomu, že se nová vnější podoba může opět změnit k té původní. Například převlek tatínka za Mikuláše považují za skutečnou proměnu. Ke konci předškolního věku už ale děti začínají více chápat vratnost a zachování podstaty objektu (Vágnerová, 2012).

Obvyklé jsou v předškolním věku také **konfabulace**, ve kterých dítě spojuje realitu se svými fantaziemi (Říčan, 2014; Šulová, 2010).

Šulová (2010) dále uvádí, že se z kognitivních procesů dále rozvíjí **sluchová a zraková diferenciacce**, která je jedním ze základních předpokladů pro čtení a psaní.

Prostor a čas dítě vnímá ještě nepřesně. Čas je pro něj představitelný ve vztahu ke konkrétním činnostem či událostem. Avšak čas trávený nudným způsobem se dítěti zdá mnohokrát delší než čas strávený například zajímavou hrou (Šulová, 2010; Vágnerová, 2012).

Paměť předškolního dítěte je zatím spíše bezděčná, záměrnou můžeme pozorovat až okolo pěti let věku. Dlouhodobá paměť se rozvíjí až kolem pátého až šestého roku, do té doby funguje spíše krátkodobá (Šulová, 2010). Zvyšuje se paměťová kapacita a zrychluje se zpracovávání informací (Vágnerová, 2012).

Říčan (2014) píše, že předškolák už zvládá první matematické úlohy, často umí počítat do deseti či dokáže porovnat počet objektů. Nicméně stále je silně vázán na to, co vidí, proto například nedokáže poznat, že se celkové množství tekutiny nezmění, když ji z jedné nádoby odleji do druhé. Zajímavý je dle Vágnerové (2012) též způsob **klasifikace** a třídění objektů předškolních dětí. Často je děti rozřazují podle vztahu, který mezi sebou mají (například kočky a psi si jsou podobní v tom, že se navzájem nemají rádi). Často také mění

kritérium, podle kterého třídí, na základě toho, co zrovna považují za zajímavější či za přitažlivější. Na konci předškolního období se schopnost klasifikace výrazně zlepšuje a dítě dokáže upustit od povrchních kritérií a přejít k těm skutečně významným (například ví, že červená paprika patří mezi zeleninu, nikoli mezi červená jablka).

2.5 Vývoj řeči

Co se týče řeči, Kutálková (2010) píše, že nelze stanovit obecná pravidla vývoje. Každé dítě se vyvíjí vlastním tempem a ovlivňuje ho celá řada faktorů, jako je narušení centrálního nervového systému, intelektové a motorické schopnosti, kvalita zrakové a sluchové percepce, vrozené nadání a stimulace v sociálním prostředí (Bytešníková, 2012). Kutálková (2010) nicméně uvádí, že tříleté dítě většinou již dokáže vyslovovat mnoho hlásek, občas je ale mezi sebou zaměňuje. Pomalu se začíná upevňovat výslovnost sykavek. Hlásky L, R a Ř umí jen málo dětí. Obvykle je pro zjednodušení dítě buď vynechá úplně nebo místo nich vysloví jinou hlásku. Nicméně celková domluva s tříletým dítětem už probíhá obvykle bez větších problémů. **Výslovnost** většiny hlásek, včetně problematických L, R a Ř, by se měla ustálit nejlépe po čtvrtém roce věku, nanejvýš po pátém. Pokud k ustálení nedochází, je třeba vyhledat péči logopeda. Kutálková (2009) také dodává, že by se do pěti let věku měla rozvinout i **gramatika** jazyka. Pokud se tak nestane, může to být signálem některé poruchy.

Namísto otázky „Co je to?“ se mezi třetím a čtvrtým rokem začíná objevovat otázka „**Proč?**“ (Kutálková, 2010). Bytešníková (2012) toto období nazývá „druhým věkem otázek“ (s. 20). V této době se také rozvíjí řečová intelektualizace. To znamená, že se řeč vyvíjí po logické stránce – zkvalitňuje se celkový řečový projev, rozšiřuje slovní zásoba, zvyšuje se schopnost chápat obsah sdělení.

Kutálková (2009) uvádí, že tříleté dítě má ve své aktivní slovní zásobě okolo 400 slov. Často se jedná i o slova různě zkomolená, úplné neologismy nebo slova vytvořená analogicky pomocí slov, která už dítě dobře zná. Dle Klenkové a Kolbábkové (2002) by dítě v tomto věku mělo umět říct své jméno a jména členů rodiny. Dítě také tvoří první souvětí. Od čtvrtého roku věku dochází k velkému spontánnímu **nárůstu slovní zásoby**. Svou úlohu v tom hrají i básničky nebo písničky, které mají v tomto věku děti rády a také se je rády učí (Kutálková, 2010). Klenková a Kolbábková (2002) uvádějí v období od čtvrtého do pátého roku života slovní zásobu v rozsahu 1500–2000 slov. Po roce pátém už dítě zvládne

odvyprávět i krátký příběh a v době, kdy nastupuje do školy, tvoří jeho slovní zásobu přibližně 3000 slov.

Piaget a Inhelderová (1966/2010) rozlišují řeč v období od čtyř do šesti let **socializovanou**, tedy takovou, která poskytuje informace nebo klade otázky, a **egocentrickou**. Egocentrická řeč je monolog, ve kterém si dítě hovoří samo pro sebe a druhému nevěnuje pozornost. Říčan (2014) popisuje takovou formu komunikace tak, že děti vzájemně čekají, až domluví to druhé, ale namísto odpovědi začínají mluvit úplně na jiné téma. Langmeier a Krejčířová (2006) také popisují seberegulační funkci egocentrické řeči. Do tří let věku dítě často hlasitě pronáší instrukce vůči sobě samému. Sebekontrola je postupně internalizována a dítě se začíná řídit spíše myšlením. Při řešení nových nebo složitých situací se ovšem objevují hlasité pokyny k sobě samému i po dosažení tří let. Dle Smolíka (2016) slouží v těchto případech jazyk spíše jako prostředek, který napomáhá zorganizovat vlastní myšlení a objevuje se často mimo jiné i před usnutím jako jakási rekapitulace uplynulého dne.

2.6 Sociální vývoj

Vágnerová (2012) vidí důležitost předškolního období z hlediska jakési přípravy na pozdější život ve společnosti. Osobnost dítěte se rozvíjí právě prostřednictvím interakce s ostatními lidmi.

V době předškolního věku by dle Mahlerové vývojové teorie mělo dítě již zvládnout oddělení od matky, neboť má již vytvořen její vnitřní obraz. Ten je zároveň tvořen spojením dobré i špatné matky. Díky tomu ji dítě nepřestane milovat ve chvíli, kdy mu přestane poskytovat uspokojení jeho potřeb. Jedná se o čtvrtou, poslední subfázi procesu **separace a individuace** (Mahler, Pine, & Bergman, 1975/2006).

Z hlediska teorie psychosociálního vývoje (Erikson, 1993/2002, 1998/2015) dochází v předškolním období ke **konfliktu mezi iniciativou a vinou**. Schopnost autonomie nabytá v předchozí vývojové etapě získává zcela nový rozměr. Dítě je plné energie, díky níž snadno zapomene na neúspěch a dál se přibližuje ke svému vytyčenému cíli. Dokáže plánovat. Hoskocová a Suchochlebová Ryntová (2009) také zdůrazňují, že se v předškolním období (a dále i v období mladšího školního věku) začíná vytvářet **vnímaná osobní účinnost dítěte** (*self-efficacy*), tedy způsob, jak dítě uvažuje o svém úspěchu a neúspěchu.

Iniciativa či aktivita ovšem nejsou jedinou potřebou dítěte předškolního věku. To také potřebuje stabilitu, jistotu a bezpečí. Právě díky těmto aspektům si dítě může vůbec dovolit být aktivní, zvědavé a samo se odpoutávat od tohoto jistého zázemí (Šulová, 2010).

Další významnou potřebou v této době je dle Šulové (2010) sociální kontakt, citový vztah, společenské uznání a seberealizace. Aby cíl působil na dítě motivující silou, musí být jasný, blízký a spojený s uspokojením konkrétní potřeby. Jako motivační činitel často působí kolektiv.

Šulová (2010) a Langmeier s Krejčířovou (2006) popisují v předškolním období tři základní aspekty procesu socializace. Prvním je vývoj **sociální reaktivity**, neboť v tomto období zažívá dítě kontakt s daleko více různými lidmi, než tomu bylo doposud. Jsou jimi vrstevníci, sourozenci, širší rodina, cizí dospělí a podobně. Thorová (2015) popisuje změnu ze strachu z cizích lidí na přirozený odstup či stud, který ovšem většinou při delším kontaktu odeznívá. V míře tohoto odstupu se děti liší na základě jejich temperamentu.

Na druhém místě uvádí Šulová (2010) a Langmeier s Krejčířovou (2006) rozvoj **sociální kontroly**. Dítě přijímá normy, které jsou v dané společnosti žádoucí. Třetí klíčovou úlohou je osvojení **sociální role** či rolí. Dítě v rodině sleduje chování patřící ke konkrétní roli a toto chování následně uplatňuje a modifikuje například mezi vrstevníky. Předškolák už dokáže sám popsat a uplatňovat své role. Jinak se chová doma, jinak před paní učitelkou, jinak před vrstevníky (Říčan, 2014).

Vrstevníci v tomto období hrají velice důležitou roli. Kamarádství sice nemají dlouhého trvání, ale přesto dítě obohacují, a to i prostřednictvím smutku a zklamání (Říčan, 2014). Dítě se v kontaktu s vrstevníky učí především spolupráci, ale i soupeření je nezbytně nutné pro posílení sebevědomí dítěte (Vágnerová, 2012).

Do této doby si děti hrály spíše vedle sebe než spolu. Šlo o paralelní hru. Až v období předškolním si děti hrají i dohromady, mají společný cíl, dělí se o materiál a komunikují spolu. Této hře říkáme **hra asociativní**. Nakonec děti dospějí až ke **hře kooperativní**, při které jsou role jasně rozdělené a každé dítě se zapojuje svým jedinečným způsobem (Langmeier & Krejčířová, 2006; Šulová, 2010; Thorová, 2015).

Vágnerová (2012) dále uvádí faktory, které ovlivňují výběr kamarádů. Jsou jimi fyzická blízkost, srovnatelný věk, stejné pohlaví, vnější vzhled, zajímavý předmět, který dotyčný vlastní, a přívětivé chování. Shapiro (1997/2009) píše, že předškolní dítě sice

preferuje hru s jedním dítětem, ale je pro ně potěšení, když se hra odehrává v rámci větší skupiny. Zprvu dětem nezáleží na pohlaví ostatních členů skupiny, mezi čtvrtým a pátým rokem nicméně začínají upřednostňovat pohlavně homogenní skupiny.

Kromě rodiny se v dnešní době na socializaci významně podílí i **mateřská škola**, která není jen prostředkem pro získání kontaktu s vrstevníky, ale je i významným výchovným činitelem (Hoskovcová, 2006; Šulová, 2010). De Léonardisová a Laterrassová (2003) píšou, že „učitel/ka ze školky se v nepřítomnosti rodičů stává referenčním dospělým“ (s. 162), což neznamená, že by nahrazovala některého z rodičů, ale kromě stanovování pedagogických cílů poskytuje dítěti i citové a materiální zázemí.

Dítě se v mateřské školce učí přizpůsobovat cizím autoritám a řádu, který školka přináší. Ještě větší význam má mateřská škola pro děti, kterým v jejich vlastní rodině není věnován dostatek pozornosti a adekvátní péče, nebo pro děti, které vyrůstají jako jedináčci (Hoskovcová, 2006; Šulová, 2010). Právě mateřská školka je místem, kde se dají zavádět nejruznější preventivní programy zaměřující se na sociální vývoj dětí (Hoskovcová, 2006).

Šulová (2010) nicméně spatřuje i několik nevýhod umístění dítěte do mateřské školky, například že přístup učitelů a učitelek není dostatečně individuální. Obtížněji se tak dozvídáme třeba o nadání dítěte. Kvůli přizpůsobování se autoritě může být dítě méně spontánní, tvořivé, méně experimentuje. A také se začíná přespříliš srovnávat s ostatními dětmi, což může vést ke vzniku komplexů.

Hoskovcová a Suchochlebová Ryntová (2009) podotýkají, že kromě kontaktu s živými lidmi se dítě čím dál více dostává i do kontaktu s **médii**. Dítě v předškolním věku umí daleko aktivněji a soustředěněji sledovat, co se děje například v televizi. Protože sdělení už i rozumí, může ho daleko snadněji ovlivnit než batole, které je spíše fascinováno barvami a pohybem na obrazovce. Často se tak setkává s modely chování, které nejsou příliš vhodné.

V tomto období se též formuje **pohlavní identita** (Šulová, 2010). Freud (cituji podle Šulová, 2010) předškolní období nazývá obdobím falickým, které je charakteristické navozováním libých pocitů prostřednictvím pohlavních orgánů. Dítě se zajímá jak o své pohlavní ústrojí, tak o ústrojí pohlaví opačného. Šulová (2010) dále zdůrazňuje důležitou úlohu matky a otce ve formování pohlavní identity. Dítě by mělo mít možnost být svědkem jejich běžné interakce.

2.7 Morální vývoj

Jak už bylo řečeno výše, předškolní období je obdobím konfliktu mezi iniciativou a vinou (Erikson, 1993/2002, 1998/2015). Dle Eriksona (1993/2002) nebylo dítě nikdy tak připravené k učení, ke spolupráci a k nesení zodpovědnosti za své činy. Nebezpečím tohoto období jsou pocity viny, které mohou vzniknout na základě zamýšlených cílů. Šulová (2010) píše, že dítě někdy trpí takovými výčitkami svědomí, že se jde raději samo přiznat.

Svědomí vzniká až v předškolním věku. Do adolescence obsahuje svědomí převážně zákazy, až poté, když už člověk začíná být plně autonomní ve svém chování a rozhodování, můžou převážet i pozitivní mravní motivace. Svědomí předškoláka je realistické, nezohledňuje příčinu či záměr, tedy ani to, jestli dítě něco spáchalo schválně, nebo omylem (Říčan, 2014).

Piaget (cituji podle Šulová, 2010) považuje toto období za období **heteronomní morálky**. Dítě v této době respektuje autority a pravidla, která s sebou přináší. Hlavní autoritou zůstává matka a otec (Říčan, 2014). Dle Kohlberga (1975, 1982) se většina dětí mladších devíti let nachází v **prekonvenčním stadiu**. V tomto stadiu dítě reaguje na pravidla daná kulturou a na to, co daná společnost označuje za dobré a špatné. Toto označení ale interpretuje buď z hlediska důsledků, jako je trest či odměna, nebo z hlediska fyzické síly osob, které tato pravidla či označení vytvářejí (Kohlberg, 1975).

Prekonvenční období se dále dělí do dvou po sobě následujících stupňů. První je úroveň **heteronomní morálky** (Kohlberg, 1982) či úroveň **orientace na trest a poslušnost** (Kohlberg, 1975). Dítě se v této době chová tak, aby se vyhnulo trestu. Druhou úrovní je úroveň **individualismu, instrumentálního účelu a výměny** (Kohlberg, 1982) či úroveň **instrumentálně relativistické orientace** (Kohlberg, 1975). Dle Šulové (2010) se tato úroveň alternativně nazývá naivním instrumentálním hédonismem. Správná akce je dle Kohlberga (1975) pro dítě ta, která vede k uspokojení jeho vlastních potřeb (eventuálně potřeb někoho jiného). Spravedlnost či reciprocita je dítětem vnímána pragmatickým způsobem („pohladil jsi mě, tak já tě taky pohladím“).

2.8 Školní zralost

Ačkoli většina dětí nastupuje do školy okolo šestého roku věku, věk zde není jediným rozhodujícím kritériem. Svoboda (2015) charakterizuje školní zralost jako takovou

vývojovou úroveň dítěte, ve které je připraveno účastnit se vyučovacího procesu. Dochází zde ke kombinaci organických faktorů a faktorů výchovného prostředí.

Jirásek uvádí (cituji podle Svoboda, 2015), že Kern, Hetzerová a Střebalová rozlišují tři oblasti:

- **Rozumovou** – dítě je schopno diferencovaně vnímat, dostatečně koncentrovat pozornost, analyticky myslet, jeho racionální přístup ke skutečnosti převažuje nad přístupem fantazijním, jeho paměť dosáhla adekvátní úrovně, stejně jako vizuomotorické dovednosti a všeobecné znalosti, dále dítě ovládá hovorovou řeč a jeví zájem o práci,
- **Citovou** – dítě je emočně stabilní, dokáže potlačit impulzivní reakce, je motivováno k práci, dokáže se vyrovnat se strachem, napětím, trémou a zátěží, kterou přináší škola,
- **Sociální** – dítě dokáže strávit delší čas bez přítomnosti matky, zvládne se začlenit do dětského kolektivu, akceptuje učitelovu autoritu a dosáhlo určité úrovně samostatnosti a sociálních návyků.

Kromě těchto oblastí je samozřejmě důležitý též fyzický vývoj. Jako orientační ukazatel může sloužit tzv. filipínská míra, která je popsána výše (Klementa, 1981). Dle Budíkové, Krušinové a Kuncové (2004) jsou neméně důležité také schopnosti hrubé a jemné motoriky.

Jako screeningová metoda se často používá Kernův *Orientační test školní zralosti*, do češtiny převeden Jiráskem. Test se skládá ze tří zadání – dítě má nakreslit mužskou postavu, napodobit psací písmo a obkreslit obrazec z puntíků (Vágnerová & Klégrová, 2008). Svoboda (2015) uvádí jako další z možných testů *Obrázkovo slovníkovou skůšku*, kterou vytvořil Kondáš a která má za úkol posoudit, jak je dítě pohotové a jakou má slovní zásobu.

Pokud dítě ve screeningovém testu selže, je nutné školní zralost vyšetřit podrobněji, a to zejména v oblastech **vizuální percepce** (například za pomoci *Edfeldtova reverzního testu* či *Vývojového testu zrakového vnímání* Frostigové), **fonologické percepce** (například pomocí *Zkoušky sluchového rozlišování* Wepmana a Matějčka a Matějčkovy *Zkoušky sluchové analýzy a syntézy*), **grafomotorických schopností** (například kresbou lidské

postavy nebo obkreslováním různých předloh – jmenovitě lze uvést Matějčkův *Test obkreslování*), **řeči** (prostřednictvím rozhovoru či slovníkových subtestů, které jsou součástí různých testů inteligence), **rozumových schopností** a **pozornosti** (například *Zkouškou vědomostí předškolních dětí* Matějčka a Vágnerové nebo *Stanford-Binetovým testem inteligence*), **úkolového chování** a **sociálně adaptivního chování** (pomoci si můžeme *Vinelandskou škálou sociální zralosti*). Poslední dvě zmíněné kategorie je možno posoudit i pouhým pozorováním během vyšetření (Svoboda, 2015; Vágnerová & Klégrová, 2008).

V současné době lze pro diagnostiku školní zralosti využít též *Intelligenční a vývojovou škálu pro předškolní děti* (IDS-P) vytvořenou Grobem, Reimannovou, Gutovou a Frischknechtovou, která je určena pro děti od tří do pěti let věku a zkoumá jak kognitivní, tak celkový vývoj dítěte. Posuzuje psychomotoriku, sociálně-emoční kompetence, řeč a logicko-matematické myšlení. V průběhu vyšetření lze též posuzovat přístup dítěte k testové situaci, tedy jeho chování. Česká verze byla vytvořena Danou Krejčířovou a vydána v roce 2018. Obsahuje navíc subtesty verbálního myšlení (Hogrefe, n.d.)

3. Emoční vývoj předškolního dítěte

3.1 Celkový emoční vývoj

Dle Vágnerové (2012) je oproti batoleti předškolní dítě poměrně vyrovnané a mnohem více stabilní. Bývá často naladěno příjemně, negativních emočních reakcí je mnohem méně, protože dítě již dokáže určit příčinu své nespokojenosti, a tím pádem je schopno lépe se s ní vyrovnávat, případně ji svému okolí sdělovat jinými prostředky. Emoce bývají většinou navázány k právě probíhající situaci. Také dochází k rozvoji emoční paměti, takže si je dítě schopno vybavit emoce, které zažilo v minulosti, a popsat je například v rámci svého vyprávění.

Vzhledem k rozvoji představivosti předškolního dítěte se někdy můžeme setkat s častými projevy **strachu**. Míra strachu se odvíjí od temperamentu dítěte, některým dětem je toto vzrušení vlastně příjemné, u některých může být naopak důvodem k přehnané závislosti na dospělém (Vágnerová, 2012).

Specifický je též **smysl pro humor** předškolních dětí. Vtipy v tomto období bývají poměrně jednoduché, často obsahují i slova, která jsou pro děti nevhodná, nebo dokonce zakázaná (Vágnerová, 2012).

V předškolním věku dochází též k rozvoji **empatie**. Na začátku tohoto období je posouzení emočních projevů druhých lidí založeno velmi subjektivně a je zde patrná silná závislost na kontextu situace. Až teprve na jeho konci dítě dokáže propojit své vlastní zkušenosti s prožitkem emocí a zkušenosti s chováním a emočními reakcemi druhých. Dítě pak již neulpívá na pouhém vnějším emočním projevu, už dokonce rozumí i tomu, že výraz ne vždy odpovídá skutečně prožívané emoci. Často chápe i důvod pro skrývání některých emocí. Schopnost empatie může někdy vyvolat v dítěti obdobné pocity, jako má druhý člověk (Vágnerová, 2012).

3.2 Vývoj porozumění emocím

Pons, Harris a de Rosnay (2004) dali na základě odborné literatury dohromady devět komponent dětského porozumění emocím. Dle jejich výzkumu se obecná úroveň porozumění emocím napříč těmito devíti složkami jasně rozvíjí ve věku od tří do jedenácti let. Jsou jimi:

1. **Rozpoznání** – okolo tří až čtyř let věku je dítě na základě výrazových vodítek schopno rozpoznat a pojmenovat emoci (Pons et al., 2004). Těžší je pro děti rozpoznat emoci ve chvíli, kdy emoční výraz nekoresponduje se sdělením, které člověk pronáší. Ve výzkumu Mortona a Trehubové (2001) měly děti poslouchat slovní projev. Na základě obsahových a paralingvistických vodítek měly odhadnout, jak se mluvčí cítí. Ve chvíli, kdy šly oba druhy vodítek proti sobě (například mluvčí vyprávěl smutný příběh, ale jeho projev vypadal vesele), děti mladší osmi let posuzovaly emoce mluvčího na základě toho, co říkal (zatímco dospělí na základě toho, jakým způsobem to říkal).
2. **Vnější příčina** – okolo tří až čtyř let věku dítě začíná rozumět, jak vnější příčiny ovlivňují emoce (Pons et al., 2004). Vágnerová (2012) píše, že již od tří let dokáže dítě rozpoznat příčinu u pozitivních emocí. To, co přináší emoce negativní, jako je zlost či strach, dítě dokáže identifikovat až později okolo čtvrtého roku, neboť situace vyvolávající tyto emoce bývají různorodější. Zajímavé je také, že děti v předškolním věku připisují důvod matčiných emocí (konkrétně radosti a hněvu) sobě samým častěji než děti starší (Covell & Abramovitch, 1987).
3. **Touha** – okolo tří až pěti let věku dítě začíná chápat, že emoční reakce lidí závisí na jejich touhách, tím pádem dokáže rozumět tomu, že dva lidé mohou mít na základě stejné situace rozdílné emoce (Pons et al., 2004). Předškolní děti také dokážou odvodit něčí touhu na základě své předchozí zkušenosti s tímto člověkem nebo na základě behaviorální charakteristiky tohoto člověka, a odhadnout tak, jak se onen člověk zachová. Dokážou předvídat chování i v případě, že je touha aktéra velmi odlišná od jejich vlastní. Problém může nastat v případě, kdy je aktérova touha odlišná, a navíc ji musí děti samy odvodit na základě zkušenosti či podané charakteristiky (Wright Cassidy, Cosetti, Jones, Kelton, Rafal, Richman & Stanhaus, 2005).
4. **Přesvědčení** – mezi čtvrtým a šestým rokem věku dítě začíná rozumět tomu, že naše přesvědčení, ať už jsou pravdivá nebo nepravdivá, ovlivňují naši emoční reakci na danou situaci (Pons et al., 2004).
5. **Připomínka** – mezi třetím a šestým rokem věku dítě začíná rozumět vztahu mezi vzpomínkou a emocí – například chápe, že intenzita emoce postupem času slábně

a že některé prvky aktuální situace mohou připomenout a znovu aktivovat emoce z minulosti (Pons et al., 2004).

6. **Regulace** – dítě postupem času využívá různé strategie emocionální kontroly, mezi šestým a sedmým rokem věku se jedná nejčastěji o behaviorální strategie, dítě osmileté a starší začíná poznávat, že psychologické strategie (jako například popření nebo rozptýlení) mohou být efektivnější (Pons et al., 2004). Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) je emoční vývoj úzce spjat s procesem socializace. Dítě se učí ovládat své emoce a vyjadřovat je sociálně přijatelným způsobem. Před nástupem do školy je dítě dokonce schopno skrýt některé své emoční projevy, protože už dokáže zhodnotit, zda je jeho projev adekvátní k situaci a jakou reakci by mohlo mít jeho okolí (Slaměník, 2011). Dle Gillernové (2011) je výsledkem socializace emocí též vytvoření jakéhosi emočního slovníku a poznání, že významným aspektem mezilidských vztahů je i sdělování a opětování emocí.
7. **Skrývání** – mezi čtvrtým a šestým rokem věku dítě začíná chápat, že se navenek vyjadřovaná emoce a skutečně prožívaná emoce mohou od sebe lišit (Harris, Donnelly, Guz & Pitt-Watson, 1986; Pons et al., 2004).
8. **Smíšené emoce** – přibližně od osmi let věku dítě začíná rozumět tomu, že na základě dané situace může člověk pociťovat vícero, a to i protichůdných emocí (Pons et al., 2004). Zde se autoři časově rozcházejí s Vágnerovou (2012), která začátek chápání smíšených emocí připisuje již věku okolo šesti let. Píše, že zatímco porozumění základním emocím je pro dítě v předškolním věku již poměrně jednoduché, orientace v emocích komplexních, nebo dokonce ambivalentních je stále náročná. Předškolák chápe prožívání různých emocí ve stejný moment jako reakci na více různých událostí, nebo si takové prožívání vůbec nepřipouští. Zhruba v pěti letech je dítě schopno pochopit, že člověk může v jeden okamžik prožívat více emocí, tyto emoce ale podle něj musí být navzájem kompatibilní (například smutek a stud). Až okolo šestého roku dítě umí pochopit, že může být někdy v jednu chvíli například šťastné i nešťastné. Výzkum Larsena, Toa a Firemana (2007) nicméně ukazuje, že jen 56 % dětí ve věku pěti až šesti let dokázalo na základě videozáznamu poznat smíšené emoce.

9. Morálka – přibližně od osmi let věku dítě začíná rozumět tomu, že negativní emoce vznikají na základě morálně špatných akcí (jako je například lhaní nebo krádež) a pozitivní emoce vznikají na základě morálně dobrých akcí (jako je například odolání pokušení) (Pons et al., 2004). Předškolní děti ještě považují za samozřejmé, že provinilec (ačkoli jeho prohřešek byl vážný a neměl z něj žádný materiální zisk) musí pociťovat pozitivní emoce, pokud jeho čin byl záměrný a záměru se mu podařilo dosáhnout. Nicméně pokud něco spáchal neúmyslně, děti předpokládají, že se bude cítit provinile (Nunner-Winkler & Sodian, 1988). I Langmeier a Krejčířová (2006) píšou, že v předškolním období začínají vznikat emoce týkající se sebehodnocení dítěte, jako je například hrdost, stud nebo vina. Pětileté dítě už také dokáže odlišit míru vlastní snahy od pouhé náhody.

Autoři se též pokusili o hierarchické uspořádání těchto složek. V první řadě se dítě zaměřuje na vnější aspekty emocí, jako jsou výrazy obličeje, vnější příčiny a připomínky z minulosti. Až poté začíná rozumět mentálním aspektům emocí – roli tužeb a přesvědčení a rozdílu mezi vyjádřenou a prožívanou emocí. Až ve chvíli, kdy splní tyto prerekvizity, začíná chápat smíšené emoce, psychologické regulativní strategie a morální emoce. Tyto vývojové fáze můžeme nazývat jako **externí, mentální a reflektivní** (Pons et al., 2004).

Třetí a čtvrtá složka porozumění emocím dle Ponce et al. (2004), tedy touha a přesvědčení, úzce souvisí s rozvojem **teorie mysli**. Ten bývá situován právě do období okolo čtyř let věku dítěte (ačkoli jeho prvopočátky jsou zřetelné již v době kojenecké, kdy dítě už začíná tušit, že ostatní lidé také prožívají a tyto prožitky mohou s dítětem sdílet) (Langmeier & Krejčířová, 2006). Teorie mysli je schopnost přepisovat mentální stavy, jako jsou přání, přesvědčení, pocity a záměry, sobě a ostatním lidem. To nám umožňuje vytvářet předpoklady o tom, jak se lidé budou chovat (Perner & Lang, 1999). Také jsme si díky ní vědomi toho, že ostatní mají jiná přesvědčení, touhy a záměry, než máme my sami (Saracho, 2014). Předškolní děti tedy rozumí tomu, že stejná událost může v různých lidech vyvolat různé emoční reakce (Schultz, Izard & Abe, 2005; Wellman, Phillips & Rodriguez, T., 2000). Obvykle předpokládají, že se člověk bude cítit šťastný, pokud získá, co chce, zatímco pokud výsledek akce neodpovídá jeho motivu, bude pociťovat smutek (Lagattuta, 2005; Nunner-Winkler & Sodian, 1988).

Dle Leerkesové, Paradise, O'Brienové, Calkinové a Lange (2008) je schopnost emočního porozumění a emoční kontroly silnějším indikátorem pozdější sociální a

akademické kompetence, než jsou kognitivní procesy. Schopnost emoční kontroly je navíc spojena s pozdější absencí problémů v chování.

3.3 Faktory ovlivňující emoční vývoj dítěte

3.3.1 Vliv rodiny

Goleman (1995/2011) stejně jako mnoho jiných odborníků vidí rodinu jako nejdůležitějšího činitele v rozvoji emoční inteligence dítěte. Dítě se učí, co cítit k sobě samému a k jiným lidem, jak přemýšlet o emocích a jak na ně vhodně zareagovat, jak projevit emoce a jak emoce rozpoznat u druhých. Rodič v tomto směru neovlivňuje dítě pouze tím, co mu explicitně sděluje, ale také tím, jak se k němu chová a jakým způsobem se staví k vlastním emocím a emocím druhého rodiče, potažmo jiného partnera.

Dle Golemana (1995/2011) tedy musejí mít sami rodiče určitou úroveň **emoční inteligence**, aby dokázali rozvíjet emoční inteligenci svého dítěte. K tomuto tvrzení přispívají výsledky své studie i Ulutas a Omeroglu (2012). Je to zejména schopnost rodičů ocenit a porozumět emocím a myšlenkám dítěte, která významně přispívá k rozvoji emočního porozumění u dětí (Kårstad, Wichstrøm, Reinfjell, Belsky & Berg-Nielsen, 2015). Ulutas a Omeroglu (2012) navrhuje, aby se případná intervence zaměřovala spíše na rodiče než na dítě samotné, a to zejména v útlém věku.

Giallo, Cooklin, Wade, D'Esposito a Nicholson (2013) ve své studii ukazují, že už **psychický stav matky** po porodu souvisí s následným emočním vývojem dítěte. Nejčastěji jde o depresivní náladu, stres a úzkost v prvním roce po narození dítěte. Tyto stavy mohou mít přetrvávající vliv na pozdější nepřátelský způsob rodičovského chování, jako jsou například výbuchy hněvu a křik zaměřený na dítě. Další komplikací, která může bránit úspěšnému emočnímu vývoji dítěte, je i užívání návykových látek matkou nebo její psychická porucha (Ranta & Raitasalo, 2015).

Významným konceptem, který ovlivňuje emoční vývoj (i konkrétně porozumění emocím), je **vazba** (*attachment*) mezi dítětem a jeho pečovatelem (Harris, 1999). Dle Laiblové a Thompsona (1998) je právě vazba měřítkem harmonie a kvality vztahu mezi rodičem a dítětem. Teorie vazby říká, že děti vytváří těsná emoční pouta se svými pečovateli jako prostředek hledání blízkosti ve stresových nebo ohrožujících situacích. Pečovatel má sloužit jako bezpečná základna, ze které se může dítě vydávat prozkoumávat své prostředí, a pokud se dítě začne cítit zoufale, poskytne mu útěchu a podporu (Bowlby, 1969/2010).

Rozlišujeme čtyři základní typy attachmentu – attachment jistý a attachment nejistý, který se dále dělí na úzkostný, vyhubavý a dezorganizovaný typ (Vrtbovská, 2010). Kochanska (2001) zkoumala ve své longitudinální studii emoční vývoj v prvních třech letech života a už tam pozorovala významné rozdíly mezi jednotlivými skupinami charakterizovanými právě typem vazby mezi matkou a dítětem. Děti s úzkostnou vazbou byly už ve čtrnáctém měsíci věku nejvíce bojácné a nejméně radostné ze všech ostatních skupin. Pociťovaly úzkost i v situacích, které měly být naopak zdrojem radosti. Během druhého a třetího roku života děti s jistou vazbou pociťovaly čím dál méně vzteku, na druhou stranu u dětí s vazbou nejistou negativní emoce vzrostly – vyhubavé děti byly více bojácné, úzkostné děti byly méně radostné a dezorganizované děti byly více vzteklé.

U předškolních dětí, které měly se svým rodičem jistou vazbu, můžeme pozorovat lepší emoční vývoj, a to i konkrétně v porozumění emocím (Cooke, Stuart-Parrigon, Movahed-Abtahi, Koehn & Kerns, 2016). Dle Laiblové a Thompsona (1998) patří mezi základní předpoklady pro lepší porozumění emocím to, že je komunikace mezi dítětem a rodičem více otevřená, plynulá a zahrnuje i rozhovory týkající se emocí. Dalším předpokladem je, že jistá vazba usnadňuje navazování dalších blízkých vztahů. I na základě jejich výzkumu děti s jistou vazbou lépe rozumí emocím, a to zejména těm negativním.

Morrisová, Silková, Steinbergová, Myersová a Robinsonová (2007) představují ve své studii tripartitní model rodinného vlivu, který se zaměřuje konkrétně na regulaci emocí. V jejich modelu probíhá socializace emoční regulace dítěte prostřednictvím tří procesů – **observačním učením, rodičovskými praktikami** (například jejich obvyklými reakcemi na emoce dítěte) a **emočním klimatem rodiny** (dáno například kvalitou vazeb nebo emocionální otevřeností). Všechny tyto tři procesy jsou rovněž ovlivňovány samotnou charakteristikou rodičů, například jejich reaktivitou, duševním zdravím či jejich rodinnou historií.

Ulutas a Omeroglu (2012) ve své studii zjistili, že přehnaně protektivní styl mateřské výchovy se na emoční inteligenci dítěte podepisuje negativně. Rodičovská **podpora autonomie** dítěte v předškolním období, a to zejména v situacích, které jsou pro dítě nějakým způsobem náročné, je prospěšná pro rozvoj dítěte po všech stránkách, jak po té kognitivní, tak po socio-emocionální (Matte-Gagné, Harvey, Stack & Serbin, 2015).

Jak již zmiňuji výše, porozumění emocím je neodmyslitelně spojeno s konceptem teorie mysli (Weimer, Sallquist & Bolnick, 2012). Důležitost kvality rodinného prostředí je

tedy zřejmá i ve výzkumech týkajících se rozvoje teorie mysli. Dle výzkumu Marsové, Mezuláníkové, D'Souzy a Lacinové (2014) dosahovaly děti vyrůstající v rodinném prostředí vyšší úroveň teorie mysli než děti vychovávané v prostředí ústavní péče. Výzkum Pearsové a Fishera (2005) ukazuje stejnou výhodu rodinného prostředí i ve srovnání s pěstounskou péčí. Galende, de Miguel a Arranz (2011) byli konkrétnější a zjistili, že na rozvoj teorie mysli mají vliv zejména hrdost, náklonnost a něha ve vztahu k dítěti, zájem o jeho sociální vývoj, jazyková stimulace a rozmanitost zkušeností. Dále má dle autorů význam i ekonomický status rodiny a míra zaměstnanosti matky. I dle Cuttingové a Dunnové (1999) je pro rozvoj teorie mysli a emočního porozumění významné zaměstnání a vzdělání rodičů. Podle McAlisterové a Petersonové (2013) se teorie mysli lépe rozvíjí u dětí, které mají větší počet sourozenců. Ranellová a Petersonová (2009) uvádějí, že úroveň teorie mysli souvisí s emočními aspekty sourozeneckých hádek, konkrétně s vyjadřováním nejen negativních, ale i pozitivních emocí během konfliktu a s menším pocitem nepohody následujícím po skončení konfliktu.

Dítě předškolního věku dle Slaměníka (2011) již více probírá své emoce se svým okolím. S rodiči bývá rozhovor o emocích spíše zaměřen na kontrolu chování, s ostatními dětmi, včetně sourozenců, probíhá rozhovor o emocích nejčastěji během herních aktivit. Takové **emočně zaměřené rozhovory** pozitivně přispívají k celkovému emočnímu vývoji dítěte. To se učí rozpoznávat své emoce, rozumět jim a určovat, co je vyvolává. Shapiro (1997/2009) také upozorňuje na význam **vyjadřování emocí v rodině**. Tam, kde se otevřeně hovoří o emocích, si děti mohou vytvořit jakýsi emoční slovník. Rodiny, ve kterých je běžné, že se o emocích nemluví a že bývají dokonce potlačovány, vyroste pravděpodobně dítě, které nebude schopné své emoce sdělovat. Brownová a Dunnová (1996) také vidí velký přínos rodinných rozhovorů o emocích a příčinách lidského chování pro pozdější porozumění smíšeným (respektive konfliktním) emocím, které dítě bude prožívat. Dle Dunnové, Brownové a Beardsallové (1991) mají takto zaměřené rozhovory význam dokonce už i v době okolo tří let věku dítěte.

Je na místě zde zmínit i problematiku emočního vývoje **dětí týraných, zneužívaných či zanedbávaných**. Dle výzkumu tří až pětiletých dětí v pěstounské péči, které musely v minulosti čelit špatnému zacházení ze strany biologické rodiny, má týrání vysoce negativní vliv na rozvoj emočního porozumění a teorie mysli, přičemž mezi těmito dvěma schopnostmi a dobou strávenou v pěstounské péči ani počtem přechodů mezi pěstouny nebyl zjištěn signifikantní vztah (Pears & Fisher, 2005).

Zanedbávané děti mají problémy s rozpoznáváním rozdílů mezi jednotlivými emočními výrazy. I děti zneužívané hůře rozlišují například smutek nebo znechucení, nicméně jejich schopnost rozpoznat hněv se neliší od dětí, které zneužívány nebyly (Pollak, Cicchetti, Hornung & Reed, 2000). Děti, které byly zneužívány, také budou mít pravděpodobně velké problémy s emoční regulací (Tejada & Linder, 2020). Zajímavé poznatky také přinesl výzkum Mastorakosové a Scottové (2019), které zjistily, že děti vystavené domácímu násilí snesou pohled na neutrální výraz tváře a na tvář vyjadřující smutek po daleko kratší dobu než děti z rodin, kde se domácí násilí nevyskytuje. Vykládají si to jako copingovou strategii dítěte, které má sklon uhýbat pohledem před ztrápeným obličejem své matky. Děti, které jsou svědky agresivního chování mezi rodiči, mají problém též v oblasti emoční regulace. Jako mediátor zde působí nízká úroveň emoční regulace samotného pečovatele, jeho citlivost vůči emočním projevům dítěte a naslouchání dítěti zejména v projevech smutku (Caiozzo, Yule & Grych, 2018).

Negativní zkušenosti z dětství mohou být přenášeny i mezigeneračně. Dle Treatové, Sheffield-Morrisové, Williamsonové a Hays-Grudové (2020) matka, která sama zažila v dětství například domácí násilí, často vykazuje depresivní symptomy a má malou víru ve své rodičovské schopnosti, a to má negativní efekt na sociální a emoční vývoj jejího dítěte.

3.3.2 Vliv vrstevníků

Socializace emocí začíná v rodině, ale později je doplňována i ze strany vrstevníků. Sociální dovednosti dítěte, tím pádem kvalita a stabilita jeho vrstevnických vztahů, jsou prediktorem rozvoje porozumění emocím (Dunsmore & Karn, 2004; Kårstad et al., 2015). Funguje to ale i naopak, to znamená, že emoční inteligence včetně porozumění emocím je prediktorem sociálních dovedností, tedy úspěšných vrstevnických vztahů dítěte (Cassidy, Parke, Butkovsky & Braungart, 1992; Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan, 2003; Lindsey, 2017). Banerjee, Watlingová a Caputiová (2011) předpokládají mezi emočním porozuměním a vrstevnickými vztahy obousměrný vztah.

Dle Slaměníka (2011) je i samotná **hra**, které je předškolní období plné, dobrým prostředkem pro emoční vývoj dítěte. Vznikají během ní jak pozitivní emoce, jako je například radost, tak emoce negativní, jako je hněv či strach. Během kontaktu s vrstevníky se začínají objevovat také sociální emoce, jako jsou sympatie, láska či nenávisť (Šulová, 2010; Vágnerová, 2012).

3.3.3 Vliv osobních charakteristik dítěte

Nejpodstatnější intrapersonální charakteristikou je zde bezpochyby věk a s ním související **rozvoj kognitivních funkcí** (Carroll & Steward, 1984; Denham, Zoller & Couchoud, 1994; De Stasio, Fiorilli & Di Chiacchio, 2014). Zejména zde hraje roli ústup egocentrismu a centrace. Další významnou proměnnou jsou též **jazykové dovednosti** (Denham et al., 1994; Sarmiento-Henrique, Recio, Lucas-Molina, Quintanilla & Giménez-Dasí, 2019; Strand, Downs & Barbosa-Leiker, 2016). Streubelová, Gunzenhauserová, Grosseová a Saalbach (2020) nicméně zjišťují, že více než obecný slovník dítěte má vliv na porozumění emocím rozsah a hloubka slovníku emočního. Kromě jazykových dovedností přispívají k vývoji porozumění emocím též **dovednosti sociální** (Kårstad et al., 2015).

S rozvojem porozumění emocím je významně spojena též **neverbální inteligence** dítěte, a to ve všech třech vývojových fázích podle Ponsa et al. (2004), tedy v externí, mentální i reflektivní (Albanese, De Stasio, Di Chiacchio, Fiorilli & Pons, 2010).

Na druhou stranu zde můžeme zmínit i problematiku dětí velmi intelektově nadaných, které naopak mohou v emoční oblasti působit nevyzrálé. Často je u nich patrná vyšší potřeba emoční podpory a přijetí, bývají velmi citlivé až přecitlivělé, impulzivní a velmi expresivní v rámci obhajoby svých názorů. Ve skupině bývají spíše v extrémních pozicích, více se baví s dětmi věkově staršími, bývají více důvěřivé a naivní a zastávají typ humoru, který může být pro okolí nepochopitelný (Hříbková, 2009).

Gillernová (2011) píše, že i **identifikace s pohlavní rolí** má vztah k emočnímu vývoji dítěte, zejména z hlediska akceptace emočních projevů okolím dítěte – například u chlapců je daleko méně akceptován pláč, na druhou stranu u dívek jsou méně tolerovány agresivní projevy. Toto se napříč světem různí, nicméně každá kultura má své specifické standardy chování, které zahrnují i vhodnost projevů emocí (tedy jak a kdy je vhodné emoci projevit) (Barish, 2009).

Dále hraje roli i **temperament**. Ten ovlivňuje jak porozumění emocím, tak teorii mysli. Vysokou úroveň teorie mysli měly děti, které byly spíše plaché (rozhodně ale nebyly bázlivé) a zastávaly sociálně všímavé chování. S dobrým emočním porozuměním byla také spojena nízká úroveň bázlivosti, a navíc se jednalo o děti, které preferují spíše méně intenzivní aktivity, to znamená aktivity vyvolávající menší nabuzení. Díky tomu věnují tyto děti velkou pozornost svému okolí a dokážou déle udržet pozornost (LaBounty, Bosse,

Savicki, King & Eisenstat, 2017). Dle Kayiliho a Erbayové (2019) mají lepší emoční schopnosti děti, které jsou spíše reflektivní než impulzivní.

3.4 Rozvoj emoční inteligence a porozumění emocím

Existují podstatné individuální rozdíly nejen v úrovni emočního porozumění, ale také v tempu, v němž se emoční porozumění vyvíjí během předškolního období. Proto u dětí, u nichž na začátku předškolního období docházelo v této schopnosti ke zpoždění, může dojít během pár let k prudkému rozvoji, zatímco některé děti vykazují jen mírná zdokonalení (Kårstad et al., 2015). Naopak Pons a Harris (2005) uvádí, že se individuální rozdíly v celkové úrovni emočního porozumění ukazují jako poměrně stabilní v čase (to například znamená, že vysoká úroveň ve čtyřech letech předpovídá vysokou úroveň v osmi letech).

3.4.1 Podpora emoční inteligence a porozumění emocím v rodině

Pro podporu celkového rozvoje emoční inteligence předškolních dětí je důležitá především **optimální stimulace**, tedy snaha vytvářet podmínky a podněty, které by rozvíjely emoční prožívání dítěte, a **kultivace projevování emocí**. Konkrétně by rodiče měli seznámit děti s tím, jaké důsledky mohou mít jejich reakce a jaké alternativní způsoby reagování mohou děti využít. Dále by s nimi měli hovořit a podporovat je v tom, aby samy sdílely své emoce a učily se je poznávat (Gillernová, 2011).

Denhamová a Kochanoffová (2002) popisují tři základní aspekty rodičovské socializace emocí dětí: zaprvé by rodiče měli být sami **vzorem** a vhodně vyjadřovat své emoce (zejména ty pozitivní). S tím souvisí i poznatky Nelsonové, O'Brienové, Calkinové, Leerkesové, Marcovitchové a Blanksonové (2012), které ukazují, že pro emocionální vývoj dítěte je nejvhodnější, pokud matka vyjadřuje ve vysoké míře pozitivní emoce, a naopak v nízké míře emoce negativní. Děti matek, které vykazovaly nízkou míru expresivity pozitivních emocí a průměrnou míru expresivity těch negativních, vyjadřovaly samy daleko méně pozitivních emocí než ostatní děti (neboť jim chyběl patřičný vzor tohoto chování). Děti matek, které naopak vykazovaly vysokou míru expresivity negativních emocí a průměrnou míru expresivity těch pozitivních, samy vyjadřovaly mnohem více negativních emocí než ostatní děti. Denhamová et al. (1994) ve svém výzkumu uvádí, že u dětí matek, které často vyjadřovaly hněv během interakce s dítětem, je porozumění emocím spíše na nižší úrovni.

Dále by rodiče dle Denhamové a Kochanoffové (2002) měli mít **pohotové a akceptující reakce na emoční projevy dětí**. Měli by se jim snažit porozumět, být empatičtí

a vidět, jak jsou pro děti tyto emoce významné (Barish, 2012; Bjørk, Havighurst, Pons & Karevold, 2020; Gillernová, 2011). Podporující reakce rodičů příznivě ovlivňují i vrstevnické vztahy dítěte. Pro vývoj samotného porozumění emocím je nicméně dobré, pokud se matka a otec ve svých reakcích na emoční projevy dítěte trochu odlišují (McElwain, Halberstadt & Volling, 2007).

S emočními projevy nicméně souvisí i jakási disciplína, kterou by rodiče svým dětem měli předat, a to zvláště tam, kde projevy dítěte začínají zacházet za hranici společensky přijatelného chování. Rodiče by měli stanovit a držet se jasných pravidel, měli by včas upozornit své dítě, pokud se začne chovat nevhodně, ignorovat projevy sloužící k pouhému upoutání jejich pozornosti, a naopak kladně oceňovat správné chování. Pokud je to možné, měli by se snažit vyhýbat podnětům spouštějícím nevhodné chování. V případě, že dítě poruší stanovená pravidla, měl by nastat adekvátní trest přiměřený situaci. Doporučované je například napomenutí, metoda přirozených důsledků nebo odchod dítěte do ústraní (Shapiro, 1997/2009).

Zatřetí by rodiče dle Denhamové a Kochanoffové (2002) měli děti **záměrně emocím vyučovat**. Podle autorek je pravděpodobné, že pro rodiče, kteří splňují první dva požadavky, tedy sami vyjadřují pozitivní emoce a podporují emoční projevy a prožitky svých dětí, bude přirozené splnit i třetí bod. Budou se tedy i aktivně zapojovat do vzdělávání svých dětí v oblasti emocí.

Shapiro (1997/2009) podotýká, že většina emočních dovedností je vzájemně propojena, což znamená, že pokud se rodič bude pokoušet o rozvoj jedné z nich, pravděpodobně to bude mít dopad i na další oblasti emoční inteligence (například učení dětí vzájemné spolupráci může příznivě ovlivnit i schopnost zvládnání svých emocí, třeba hněvu).

V neposlední řadě je zde třeba podotknout **negativní vliv moderních technologií** na emoční porozumění. Čím déle času stráví dítě (v tomto výzkumu konkrétně čtyřleté) před obrazovkou, tím nižší úroveň porozumění emocím dosáhne (zde došlo k měření v šesti a v osmi letech). Zajímavé také je, že vliv sledování televize byl více patrný u dívek, zatímco u chlapců to bylo hraní počítačových her (Skalická, Hygen, Stenseng, Kårstad & Wichstrøm, 2019).

3.4.2 Podpora emoční inteligence a porozumění emocím v rámci specializovaných programů v zahraničí

Pons, Harris a Doudin (2002) zjistili, že je možné pomoci dětem (v tomto případě devítiletým) rozvíjet jejich porozumění emocím. Využili k tomu program *School Matters In Lifeskills Education* (SMILE), který je založený na čtení a diskusi. Je možné ho provádět jak individuálně, tak ve skupinách. Během tří měsíců se zabývali tématy, jako jsou například výrazy pozitivních a negativních emocí, důvody jejich vzniku, rozpoznání milované a nemilované osoby, rozdíly mezi skutečnou a zjevnou emocí, strategie vyrovnání se se smutkem, hněvem a strachem, podobnosti a rozdíly v emocích prožívaných různými osobami a jejich původ, vliv drog na emoce nebo vliv dospívání na naše prožitky.

Co se týče mladších, konkrétně předškolních dětí, Aksoy (2019) popisuje pět dostupných programů pro podporu jejich socio-emocionálního rozvoje: *Al's Pals- Kids Making Healthy Choices*, *DARE to be You*, *High/Scope Perry Preschool Program*, *The Second Step* a *Zippy's Friends*.

Al's Pals- Kids Making Healthy Choices je program určený dětem od tří do osmi let věku, a to především těm, které jsou ohroženy například násilím nebo chudobou. Je zaměřen hlavně na budování psychické odolnosti těchto dětí a také na snižování rizikových faktorů antisociálního a agresivního chování. Je postaven na situacích ze skutečného života. Vyškolení učitelé vedou dvě patnácti až dvacetiminutové lekce týdně po dobu triadvaceti týdnů. Každá lekce zahrnuje dvě až tři aktivity, například diskusi s maňásky, hraní rolí nebo brainstorming, příležitostně je též využívána hudba, knihy, obrázky nebo pohybové aktivity. Tento program zahrnuje také vzdělávání rodičů (Lynch, Geller & Schmidt, 2004).

DARE to be You je určen pro děti od dvou a půl do pěti let, přičemž sestává s několika úrovní, z nichž každá obsahuje vývojově odpovídající materiály a aktivity. Opět je jeho hlavním cílem vybudovat psychickou odolnost dětí, aby se předešlo pozdějšímu problémovému chování, jako je například užívání drog. I zde jsou využíváni maňásci a hraní rolí. Je určen jak pro děti, tak pro jejich rodiče, u kterých se snaží rozvíjet například efektivní způsoby výchovy, vnímanou osobní účinnost a dovednosti řešení problémů (Miller-Heyl, MacPhee & Fritz, 1998).

High/Scope Perry Preschool Program je určen předškolním dětem s cílem zabránit pozdějšímu neúspěchu ve škole a s ním spojenými dalšími problémy. Je velice intenzivní, neboť trvá celkem dva roky od pondělí do pátku dvě a půl hodiny denně. Ani zde rodiče

nejsou opomíjeni, scházejí se s ostatními rodiči, a navíc jsou každý týden navštěvováni lektory kurzu (Parks, 2000).

The Second Step je preventivní program proti násilí a zaměřuje se na snížení impulzivního a agresivního chování. K tomu využívá učení a procvičování strategií řešení problémů, rozpoznávání hněvu a technik vedoucích k jeho zvládnutí. Navíc program rozvíjí prosociální chování – učí děti rozpoznávat emoce druhých, dívat se na věc z perspektivy někoho jiného a být empatický. Existuje jak jeho varianta pro předškolní děti, tak pro děti starší. Ta předškolní zahrnuje celkem dvacet osm lekcí prováděných jednou týdně. Lekce obsahují zahřívací aktivity (například fyzické cvičení), příběhy, diskusi a hraní rolí (Committee for Children, 1991). Tento program je pod názvem *Druhý krok* dostupný i v České republice, je nicméně používána jen jeho verze pro děti od první do páté třídy základní školy (Smékalová & Palová, 2016).

Zippy's Friends je program vyvinutý pro předškoláky a děti v první a druhé třídě. Původně byl vytvořen jako preventivní program sebevražedného chování. Rozšiřuje dětem jejich repertoár copingových strategií a učí je využívat různé copingové strategie v různých situacích. Dále procvičuje například sebekontrolu nebo rozpoznávání a vyjadřování emocí. Program zahrnuje dvacet čtyři lekcí, které probíhají každý týden. Obsahuje různé aktivity a diskuse, jejichž základem jsou ilustrované příběhy (Mishara & Yastgaard, 2006).

Dalším dostupným programem v zahraničí je ***Promoting Alternative THinking Strategies*** (PATHS), který je vhodný pro předškolní a mladší školní děti a bývá začleněn do celého školního roku ve formě lekcí probíhajících dvakrát týdně. Během nich je využíváno například hraní rolí. To, co se děti v průběhu lekcí naučí, je poté přenášeno i do běžného školního dne v podobě procvičování naučených dovedností, používání emočních karet nebo řešení problémů. Opět bývají zapojeni i rodiče, aby bylo učení rozšířeno i do domácího prostředí. Dítě by díky tomuto programu mělo rozvinout svou znalost emocí, sebekontrolu a schopnost řešení sociálních problémů (EPISCenter, n.d.).

Na trénink učitelů cílí ***Incredible Years Teacher Training Program***. Jeho cílem je prevence a terapie agresivního chování u dětí od tří do osmi let věku (mimo jiné se zabývá i technikami přesměrování, ignorování nebo time outu). Obsahuje témata, jako je například budování pozitivních vztahů s žáky a rodiči, strategie proaktivního třídního managementu, učení žáků sociálním a emočním dovednostem a řešení problémů. Zahrnuje metody jako

například videomodelování a hraní rolí. Program je prováděn jednou měsíčně v rámci celodenních workshopů po dobu čtyř až šesti měsíců (Murray, Rabiner & Carrig, 2014).

3.4.3 Podpora emoční inteligence a porozumění emocím v rámci specializovaných programů v České republice

Na rozdíl od zahraničí, v České republice existuje jen málo specializovaných programů zacílených na rozvoj emoční inteligence dětí předškolního věku. Jak uvádím výše, i v České republice je možné využívat program *The Second Step* neboli *Druhý krok*, zatím je nicméně dostupná jen jeho verze pro žáky první až páté třídy základních škol (Smékalová & Palová, 2016).

Pro děti předškolního věku (zde konkrétně od pěti let věku) je možné využít program rozvoje dovedností pro život *Pohádková školička*, jehož poskytovatelem je *Centrum primární prevence Vrakbar* v Jihlavě. Tento program se snaží budovat pozitivní vztahy mezi spolužáky, snaží se dětem předat základní zásady zdravého životního stylu a celkově ovlivňovat jejich postoje a chování. Mohou jej vykonávat jak profesionální lektori, tak zaškolení třídní učitelé. Verze pro předškolní děti zahrnuje čtyři bloky trvající pětáctyřicet až šedesát minut, které zahrnují téma zdravé výživy, přátelských vztahů, alkoholu, kouření a ekologie. Témata jsou zprostředkovávána například hraním rolí, společnou diskusí, pohádkami, malováním a nejrůznějšími hrami (Kolářová, 2015).

Svobodová (n.d.) píše, že by učení dětí emočním dovednostem měly zajišťovat i **materšské školy** v rámci svého běžného fungování. Yelineková a Gradyová (2019) nicméně uvádějí, že v běžném denním programu mateřské školy pronášejí učitelé a učitelky poměrně málo (okolo tří za hodinu) promluv týkajících se emocí (jako například vysvětlování nebo otázek zaměřených na emoce). Se stejným výsledkem přišly i Kingová a La Parová (2015), které navíc zjistily, že pokud už učitel nebo učitelka hovoří na téma emoce, většinou se tyto promluvy týkají jeho nebo jejích vlastních emocí, nikoli emocí dětí.

Úlohou učitele nebo učitelky je mimo jiné vytvářet **emočně příznivé prostředí** (Svobodová, n.d.). Dětem by mělo být umožněno podělit se každý den s ostatními o své emoce, ať už verbálně či neverbálně (například pomocí smajlíků). Učitel/ka by měl/a tento projev přijmout a nehodnotit. Dále by se měl/a připojit a sdílet s dětmi i své vlastní emoce. Může také nabídnout dětem různé možnosti, kterými lze odreagovat negativní emoce (například pomocí boxovacího pytle, kresby nebo relaxační hudby). Tyto zásady samozřejmě neslouží jen učitelům, ale i rodičům (Gardošová & Budíková, 2017).

Učitel/ka by se dále měl/a vyvarovat neefektivních způsobů komunikace, jako je například kritika, nálepkování, křik, obviňování či ponižování. Naopak by měl/a dětem poskytovat platné informace, dávat jim možnost volby a vlastní aktivity. V neposlední řadě by měl/a být empatický/á, naslouchat dítěti, popřípadě mu nabídnout pomoc (Svobodová, n.d.).

Dle Svobodové (n.d.) mohou učitelé a učitelky využívat celou řadu speciálních aktivit zaměřených na poznávání vlastních emocí, ovládnání svých emocí, sebemotivaci, poznávání emocí druhých lidí, řešení konfliktů a tvorbu přátelských vztahů. Jako konkrétní příklad aktivit pro emoční rozvoj dětí můžeme uvést **práci s příběhy**, do kterých jsou děti aktivně zapojovány prostřednictvím odpovědí na otázky (týkající se například doplnění příběhu nebo možných emočních reakcí postav) nebo dokonce hraním rolí (Svobodová, n.d.). Takovýto typ aktivity se ukazuje jako velice prospěšný pro rozvoj porozumění emocím a prosociálního chování (Ornaghi, Grazzani, Cherubin, Conte & Piralli, 2015). I Gardošová a Budíková (2017) předkládají pestrou škálu aktivit směřujících ke správné formulaci svých emocí (kromě klasického povídání doporučují využívat i pantomimu, loutky, kresbu nebo tanec).

Bücken-Schaalová (2013/2018) vytvořila sadu speciálních **obrázkových karet** pro podporu uvědomování a vyjadřování vlastních emocí dětí od tří do osmi let věku. Karty obsahují jak emotikony (symbolizující radost, zvědavost, hněv, strach, smutek a nechuť), tak obrázky představující situace z běžného života. Mohou být využity různým způsobem, od prosté konverzace nad jejich významem po zasazování karet do vyprávění příběhu (například pro popis emocí aktérů).

Dalším v České republice dostupným způsobem, jak rozvíjet emoční inteligenci dětí, je publikace *Emušáci: Ferda a jeho mouchy* od autorek Dostálové, Jančiové a Vlčkové (2020). Podrobněji se jí a emočním kartám zmíněným výše věnuji v praktické části své diplomové práce, protože právě tyto metody jsem se rozhodla využít i ve svém výzkumu.

Pfefferová (2002/2003) zdůrazňuje, že ještě před zahájením takových aktivit je třeba děti pečlivě pozorovat, abychom zjistili jejich současný stav vnímání a vyjadřování emocí. Na základě tohoto pozorování je možné zvolit takovou činnost, která je v souladu s potřebami skupiny.

Výzkumná část

4. Úvod

Literárně přehledová část přiblížila podstatu emoční inteligence prostřednictvím čtyř vybraných modelů (model Petera Saloveye a Johna Mayera, model Reuvena Bar-Ona, model Daniela Golemana a model Konstantina Petridese a Adriana Furnhama). Na základě těchto modelů lze říci, že porozumění emocím jak vlastním, tak cizím, je jedna ze základních složek emoční inteligence. Goleman (1995/2011) dokonce považuje uvědomování si vlastních emocí za předstupeň pro další složky emoční inteligence.

Dále se literárně přehledová část zabývala popisem specifických vývojových znaků předškolního období se zvláštním důrazem na emoční vývoj předškolního dítěte, faktory, které ho ovlivňují, a možnosti jeho podpory. Na podkladu odborných zdrojů je vidět, že v České republice je zatím k dispozici jen málo specializovaných programů zacílených na rozvoj emoční inteligence, a konkrétně na porozumění vlastním emocím, pro předškolní děti.

Na základě modelů emoční inteligence zmíněných výše, specifik emočního vývoje dětí předškolního věku a publikace *Emušáci: Ferda a jeho mouchy* jsem koncept porozumění vlastním emocím pro účely této práce operacionalizovala jako **schopnost identifikovat prožívanou emoci, příčinu, která emoci vyvolala, a její vnější projevy**.

Výzkumná část mé diplomové práce má podobu případové studie. Jejím cílem je prozkoumat, jakým způsobem se u předškolních dětí proměňuje způsob vyjádření porozumění vlastním emocím po uskutečnění specifické formy intervence. V tomto případě mi jako podklad pro intervenci slouží publikace *Emušáci: Ferda a jeho mouchy* autorky Michaely Dostálové, Sylvie Jančiové a Heleny Vlčkové, neboť ji shledávám jako velice dobře zpracovanou (včetně doplňujících otázek a dalších aktivit). Navíc zde, stejně jako u většiny zahraničních programů pro rozvoj emoční inteligence zmíněných výše, hraje klíčovou roli práce s příběhy a plyšovými figurkami.

Kromě *Emušáků* využívám v úvodu a závěru svého výzkumu strukturovaný rozhovor, který se odráží od popisu obrázkových karet emocí autorky Moniky Bücken-Schaalové. Vzhledem k absenci testových metod pro zkoumání porozumění vlastním emocím u dětí by tato práce mohla sloužit i jako inspirace pro vytvoření samostatné metody pro měření porozumění vlastním emocím u takto malých dětí.

Původně jsem výzkum zamýšlela zpracovat kvantitativně, nicméně jsem postup nakonec přehodnotila. Jedním důvodem byla právě absence testových metod pro zkoumání porozumění vlastním emocím a složitost vytvoření vlastní metody. Dalším faktorem potom byla aktuální protiepidemická opatření, které vedla k významnému zmenšení mého výzkumného vzorku.

Pro popis výzkumné části své diplomové práce jsem se rozhodla využít strukturu IMRaD – *Introduction* (úvod), *Methods* (metody), *Results* (výsledky) *and Discussion* (diskuse).

5. Metody

5.1 Výzkumné otázky

Cílem výzkumu je prozkoumat, jestli je možné zvolenou formou intervence nějakým způsobem měnit vyjadřování porozumění emocím u předškolních dětí. To, jak děti vyjadřují porozumění svým vlastním emocím, nám může přiblížit jejich porozumění vlastním emocím jako takové. Porozumění vlastním emocím a jeho pouhé vyjádření ovšem nejsou jedno a totéž, vyjadřování může být například zkresleno nedostatečnou slovní zásobou nebo studem. Nelze tedy jen na základě rozhovoru konstatovat, že dítě rozumí nebo nerozumí svým vlastním emocím. Z tohoto důvodu je cíl výzkumu definován právě tímto způsobem.

S ohledem na cíl výzkumu jsou vytyčeny následující **výzkumné otázky**:

1. Jak vyjadřují porozumění svým emocím děti v prvním měření, které není ovlivněno intervencí?
2. Jak se změnilo vyjadřování porozumění svým emocím dětí ve druhém měření po absolvování intervence?
3. Jak se liší vyjadřování porozumění svým emocím ve druhém měření u dětí, které absolvovaly, a u dětí, které neabsolvovaly intervenci?

5.2 Výzkumný design

V praktické části mé diplomové práce je využit **kvalitativní typ výzkumu**. Dle Creswella (2013) přináší kvalitativní výzkum holistický a komplexní obraz zkoumaného problému. Hlavním nástrojem kvalitativního výzkumu je výzkumník sám. Data jsou obvykle sbírána prostřednictvím těsné interakce výzkumníka s probandem či skupinou probandů v jejich přirozeném prostředí a následně jsou zpracovávána jak induktivně, tak deduktivně, za účelem stanovit nějaké společné vzory či témata. Kvalitativní výzkum nemá pevné pokyny, zabere mnoho času, zahrnuje podrobný sběr a analýzu dat a zprávy z něj jsou obvykle rozsáhlé.

V mé diplomové práci se konkrétně jedná o **případovou studii**, neboť je detailněji zkoumáno jen malé množství jedinců. Hendl (2016) uvádí, že případovou studii lze provést v případě, že se jedná o dosud neprobádanou problematiku, jejímž důležitým aspektům potřebujeme porozumět. Dále může případová studie sloužit jako doplněk k dalším typům studií.

Ještě konkrétněji by se případová studie využita v mé práci dala označit jako **exploratorní**. Hendl (2016) píše, že „exploratorní studie mají za cíl prozkoumat neznámou strukturu případu a působící vztahy, definovat hypotézy, otázky, nebo dokonce navrhnout teorii a připravit tak půdu pro další výzkum. . .“ (s. 108).

5.3 Výzkumný vzorek

Ve své práci využívám **příležitostný výběr vzorku**. Dle Ferjenčíka (2010) je přijatelné použít tento typ výběru v případě, že jde o první průzkum dané problematiky, na základě kterého ji potom můžeme prozkoumat důkladněji s využitím vzorků, které již budou reprezentativní.

Výzkum je realizován v jedné mateřské škole, tedy v přirozeném prostředí sledovaných dětí. Výzkumný vzorek je tvořen dvěma třídami – třídou A a třídou B. S oběma třídami je uskutečněn úvodní a závěrečný rozhovor, ale jen ve třídě A probíhá intervence.

Skupina A zahrnuje devět dětí, z toho pět dívek a čtyři chlapce, z nichž jeden odmítl absolvovat úvodní i závěrečný rozhovor a druhý ho sice absolvoval, ale kromě otázek na identifikaci emocí na kartách odpovídal na všechny ostatní „nevím“ nebo „nikdy“, což považuji za nepravdivé odpovědi. Vzorek skupiny A je tedy v důsledku toho tvořen sedmi dětmi. Skupina B obsahuje také sedm dětí, pět dívek a dva chlapce.

Všechny sledované děti jsou v posledním ročníku mateřské školy, v době začátku výzkumu je tedy nejmladšímu z nich 67 měsíců (5,59 let) a nejstaršímu z nich 85 měsíců (7,09 let). Průměrný věk dětí činí 71,93 měsíců, tedy 6 let. Věk je limitován aktuálními koronavirovými opatřeními, na základě kterých jsou ve školce v době počátku výzkumu přítomny pouze nejstarší děti. Tento faktor je také příčinou menšího než očekávaného počtu zkoumaných dětí.

Samozřejmě není možné zajistit, aby na všech intervenčních setkáních ve třídě A byly přítomny všechny děti, nicméně podle evidence, kterou si vedu, každé dítě absolvovalo minimálně devět z deseti částí intervence, proto podle mého názoru není nutné žádné z dětí pro jeho absenci z výzkumu vyloučit.

5.4 Způsob získávání dat

Data jsou získávána pomocí **individuálního strukturovaného rozhovoru**. Ve strukturovaném rozhovoru jsou předem stanoveny jak otázky, tak i jejich pořadí. Otázky

jsou otevřené, takže neomezují respondenta ve výpovědi. Stanovila jsem otázky primární, ale v průběhu rozhovoru využívám také otázky sekundární, například ty, které opakují primární otázku, parafrázuji odpověď respondenta nebo ho žádají o doplnění jeho odpovědi (viz Ferjenčík, 2010).

Rozhovor vychází z obrázkových karet emocí, jejichž popis přináším níže. Karty slouží jako podnět k následným otázkám. Vybrala jsem celkem pět kartiček (Příloha 3) zobrazujících emotikony hněvu, smutku, radosti, zvědavosti a strachu, neboť právě tyto emoce jsou rozvíjeny i v publikaci *Emušáci: Ferda a jeho mouchy*, se kterou posléze pracuji v rámci intervence.

Předložím dítěti postupně pět vybraných kartiček a ke každé se ho zeptám na doplňující otázky:

1. Jak se panáček asi cítí?
2. Vzpomeneš si, kdy ses ty takhle naposledy cítil/a?
3. Jak to vypadá, když se takhle cítíš, podle čeho bych to mohla poznat?

Po předložení všech kartiček se ho ještě zeptám, jak se cítí teď a proč.

Rozhovor vedu se všemi dětmi ze skupin A i B na začátku a na konci výzkumu (tedy před začátkem a po ukončení intervence ve třídě A). Rozhovor probíhá vždy s každým dítětem jednotlivě na klidném místě odděleně od ostatních spolužáků, aby jimi dítě nebylo rozptylováno a mohlo se více soustředit.

Během rozhovoru data zapisuji do předem připravené tabulky (Příloha 4). Jedná se tedy o **selektivní protokol** (viz Hendl, 2016), neboť do ní zapisuji pouze odpovědi na předem připravené otázky, a nikoli další, pro náš výzkum nepodstatné, informace, které dítě sděluje. Celý rozhovor trvá 5–10 minut.

5.5 Etika výzkumu

Před započítím výzkumu obdrží rodiče sledovaných dětí informovaný souhlas, ve kterém bude popsán cíl a průběh výzkumu. Informovaný souhlas pro rodiče dětí ze skupiny A, která se bude účastnit intervence (Příloha 1), bude odlišný od informovaného souhlasu pro rodiče dětí ze skupiny B, která se intervence účastnit nebude (Příloha 2). Zde by mohl vyvstat etický problém, jak mohu rozhodnout, kterému dítěti bude udělena intervence a

kterému ne. Domnívám se ale, že ve výzkumu nejde o tak závažnou problematiku, aby děti ze skupiny B byly nepřítomností intervence nějak zásadně ohroženy.

Souhlas, respektive nesouhlas s rozhovorem či s intervencí může projevit i dítě samotné. V tom případě ho samozřejmě nelze k účasti žádným způsobem nutit. Pokud i dítě samotné vznese dotaz, k čemu rozhovor či intervence slouží, není třeba cíl jakkoli zatajovat a je na místě mu ve formě, kterou je schopno pochopit, můj záměr vysvětlit.

Ačkoli v průběhu výzkumu nelze zajistit naprostou anonymitu pro děti, neboť je třeba, abych je oslovovala jménem, žádné osobní údaje nebudou dále zveřejňovány, a to ani název školky či označení jednotlivých tříd.

Domnívám se, že i kdyby intervence nevedla ke kýženým výsledkům, to znamená, že by se po jejím absolvování způsob vyjadřování porozumění vlastním emocím nijak nezměnil, i přesto může být pro děti užitečná a zábavná. Jak během rozhovoru s obrázkovými kartami, tak během četby příběhů jsem mohla pozorovat, že se děti dobře baví. Princip beneficence a nonmaleficence je tudíž v průběhu celého výzkumu naplňován.

5.6 Použité nástroje

5.6.1 EMOCE – Obrázkové karty pro porozumění emocím a rozvoj sociálních dovedností

V rámci úvodního a závěrečného rozhovoru využívám obrázkové karty emocí od autorky Moniky Bücken-Schaalové (2013/2018). Balení obsahuje celkem třicet kartiček, z toho deset zobrazuje barevné emotikony základních emocí – smutku, hněvu, radosti, strachu, znechucení a zvědavosti (některé z emocí jsou vyobrazeny dvakrát). Na dalších dvaceti kartách jsou zobrazeny situace z běžného života dětí. Karty lze využít od tří do osmi let věku dítěte, a to jak doma, tak ve školkách či školách. Děti se učí poznávat a pojmenovávat své emoce a mají příležitost prostřednictvím hry trénovat své sociální dovednosti.

Bücken-Schaalová (2013/2018) navrhuje několik možných aktivit, které lze za pomoci obrázkových karet uskutečnit. Děti si například mohou karty prohlédnout, říct, jak se aktéři asi cítí, a zamyslet se nad tím, jak by se v takové chvíli cítily ony samy. Dalším bodem k diskusi je návrh řešení podobné situace jako na obrázku – například co může dítě udělat, aby se už necítilo smutné.

Dalším možným využitím obrázkových karet je dle Bücken-Schaalové (2013/2018) popis aktuálních emocí. Dále se děti mají zamyslet nad tím, co jejich emoce způsobilo, a v případě negativních emocí, co by momentálně potřebovaly nebo co jim může pomoci, aby se tak již necítily.

Bücken-Schaalová (2013/2018) také navrhuje přiřazování příslušných karet zobrazujících emotikony ke kartám situačním a naopak. V neposlední řadě je možné karty s emotikony zahrnout do četby nějakého příběhu – například tam, kde aktéři prožívají některou z uvedených emocí.

5.6.2 Emušáci: Ferda a jeho mouchy

Tato publikace je určena dětem od čtyř do deseti let věku. Snaží se prostřednictvím celkem šestnácti příběhů, jejichž hlavním aktérem je žabák Ferda, seznamovat děti s osmi vybranými emocemi. Jsou jimi důvěra, hněv, osamocení, radost, smutek, strach, zvědavost a žárlivost. Každé emoci jsou tedy věnovány dva příběhy, ačkoli v každém z nich je popisována z trochu jiné perspektivy (například v jednom příběhu se jedná o hněv, který je oprávněný, v tom druhém už oprávněný není) (Dostálová, Jančiová & Vlčková, 2020).

Publikace může být využita jak pro práci dětí s rodiči, tak i ve školách, mateřských školách nebo pedagogicko-psychologických poradnách (Scio, n.d.). Příběhy lze číst postupně i namátkově, je však vhodnější přečíst v jednom dni jen jeden z příběhů (Dostálová, Jančiová & Vlčková, 2020).

Kromě příběhů samotných v knize nalezneme i *Otázky k příběhu*, kterými jej na určených místech prokládáme, a necháme tak dítě představit si, jak se podle něj bude příběh v klíčových momentech dál odvíjet. Na příběhu jsou dále založeny *Otázky pro děti*, které již cílí na vlastní zkušenosti dítěte, a to zejména co se týče emoce, na kterou byl příběh zaměřen. Dalším oddílem jsou *Situace a aktivity pro děti*, které také vždy vycházejí z aktuálně probírané emoce a obsahují i tipy pro každodenní činnosti. Pro rodiče jsou dále určeny stručné charakteristiky emocí a *Drobné rady*, jak s emocemi dítěte pracovat. Pro zajímavost jsou v knize uvedeny také *Střípky*, které přinášejí dětské odpovědi, které autorky nasbíraly (Dostálová, Jančiová & Vlčková, 2020).

Ke knize patří plyšový žabák znázorňující Ferdu a plyšové mušky, které jsou znázorněním jednotlivých emocí. Autorky navrhují je využívat i během každodenního života

jako pomůcku sloužící dítěti k vyjádření svých aktuálních emocí (například před návštěvou lékaře) (Dostálová, Jančiová & Vlčková, 2020).

5.7 Průběh výzkumu

Mezi úvodním a závěrečným individuálním rozhovorem dvakrát týdně docházím do školky a ve třídě A s dětmi čtu vždy jeden příběh z *Emušáků* včetně *Otázek k příběhu* do něj vložených. Následně jim v rámci skupinového rozhovoru pokládám některé z *Otázek pro děti*, uvedených u konkrétního příběhu. Vybrala jsem celkem deset příběhů, které obsahově korespondují s emocemi vyobrazenými na emočních kartičkách využitých v rámci individuálního rozhovoru. Jedná se tedy o příběhy vyprávějící o radosti, smutku, hněvu, strachu a zvědavosti, přičemž každou emoci se zabývají vždy dva příběhy.

Příběhy čtu postupně tak, jak jsou uvedeny v knize, pouze přeskakují ty, které se zabývají jinými než mnou vybranými emocemi. S sebou mám samozřejmě plyšového Ferdu, jenž je součástí publikace, a k němu plyšové mouchy emocí. Četbu i následný rozhovor s dětmi vycházející z *Otázek pro děti* vedu v kroužku. Kdo chce na otázku odpovědět, přihlásí se a dostane míček. Mluví vždy jen ten, kdo ho právě drží, ostatní poslouchají. Tento zvyk je ve školce, ve které výzkum probíhá, dlouhodobě zaveden a funguje dobře.

Úvodní rozhovor probíhá s dětmi ze skupiny A 14. dubna 2021 a s dětmi ze skupiny B 16. dubna 2021. Závěrečný rozhovor s dětmi ze skupiny A absolvuji 1. června 2021 a s dětmi ze skupiny B z důvodu nepřítomnosti některých respondentů ve dvou termínech – 31. května a 9. června 2021.

5.8 Struktura jednotlivých setkání

V této části se chci pokusit přiblížit čtenářům průběh jednotlivých intervenčních setkání. U každého zmíním některé zajímavé momenty ať už z pozorování dětí, nebo z rozhovoru s nimi. Navíc uvedu *Otázky pro děti*, které jsou k danému příběhu v knize připojeny a na které se ptám i svého výzkumného souboru. Ne vždy je možné využít všechny z navržených otázek, jejich množství přizpůsobuji aktuální úrovni zájmu, pozornosti a únavy dětí ve třídě. Obvykle jedno setkání trvá 30–45 minut.

1. setkání (23. dubna 2021)

Seznamuji děti s Ferdou a jeho světem. Předčítám jim úvodní kapitolu *Nový domov* a představuji dětem jednotlivé mouchy emocí. Dále čteme příběh *Houpačka aneb o tom, jak*

*může vzniknout přátelství, který má za úkol děti seznámit s emocí **radosti**. K příběhu se vážou Otázky pro děti, které mají za úkol zjistit, jestli se děti někdy ocitly v podobné situaci jako Ferda (například že na ně nezbyla nějaká hračka), jestli děti ví, co to znamená, když je někdo sobecký, jestli si děti myslí, že by měl Ferda radost, i přesto že by nedostal od ježečka za odměnu lízátko, jestli děti někdy udělaly radost někomu jinému nebo z čeho měly děti samy naposledy radost (Dostálová, Jančiová & Vlčková, 2020).*

Větší úspěch než samotná pohádka má podle mého názoru plyšák Ferda a samozřejmě i mouchy. Ty děti okamžitě využívají ke hře, takže běhají po třídě a bzučí. Předpokládám, že se to s dalšími příběhy změní vzhledem k tomu, že se jedná o pro děti zcela nové a velice atraktivní hračky. Ve chvíli, kdy se mi je podaří zklidnit, se nicméně zdá, že je příběh zajímavý a baví. Na otázky také odpovídají aktivně ať už samy od sebe, nebo poté, co je jmenovitě vyzývám, a až na několik odpovědí typu: „*Vzal bych sekerku a draka Edu bych praštil.*“ děti odpovídají žádoucím způsobem.

2. setkání (26. dubna 2021)

Pro zopakování, ale i pro děti, které minule chyběly, znovu představuji Ferdu a jeho mouchy. Poté se věnujeme četbě příběhu *Rozbité překvapení aneb jak je důležité mít nápad*, který cílí na seznámení se s emocí **smutku**. *Otázky pro děti* se tentokrát ptají na to, z čeho byly děti naposledy smutné, podle čeho děti poznaly, že je Ferda smutný, zda se děti chovají podobně jako on, když jsou samy smutné, co dětem proti smutku pomáhá nebo jaké emoce kromě smutku mohl během příběhu Ferda dále pociťovat (Dostálová, Jančiová & Vlčková, 2020).

Jak jsem očekávala, tentokrát již plyšáci fascinují děti daleko méně, takže pozornost věnovaná příběhu samotnému i následnému rozhovoru je větší než při minulém setkání. Všechny děti bez problémů sdílejí, z čeho byly samy smutné. Zaznívají rozmanité důvody s různou mírou závažnosti, například: „*Když jsem nemohla dělat sliz, protože byl už večer a já musela jít spinkat.*“, „*Když jsem nemohla jet k babičce.*“ nebo „*Když mi maminka včera řekla, že se budeme stěhovat od tatínka.*“ Nejčastějším „lékem“ proti smutku je potom pohlázení či pusinka od maminky nebo sledování pohádek. Děti mimo jiné také skvěle zodpovídají poslední otázku a vybírají mnoho dalších emocí, které mohl Ferda prožívat (například hněv, strach, ale i zvědavost). Dokážou výběr emocí i správně zdůvodnit.

3. setkání (30. dubna 2021)

Probíráme s dětmi emoci **strachu** za pomoci pohádky *Tajemná postava aneb když strach má velké oči*. Některé děti mě začínají prosit, zda tentokrát můžou právě ony držet během setkání Ferdu, nebo zda právě ony mohou Ferdovi nalepovat mouchy do pusy (tento zvyk poté trvá až do samého konce intervence). Nicméně ačkoli zájem o plyšové hračky stále ještě neopadl, pohádce je věnována mnohem větší pozornost než těm dvěma předchozím.

Z *Otázek pro děti* tentokrát již musím vzhledem k upadající pozornosti dětí vybírat. Ptám se na to, z čeho mají děti strach, co jim pomáhá, když mají strach, a jestli si myslí, že se každý člověk něčeho bojí (Dostálová, Jančiová & Vlčková, 2020).

Nejvíce se děti bojí, když „*se jim chce v noci čůrat a musí jít potmě na záchod*“. Dále často zmiňují „*bubáky pod postelí*“, bouřku, pavouky, noční můry nebo upíry. Jen jeden chlapec tvrdí, že „*se nebojí ničeho ani drobátko*“. Většina dětí si potom se strachem samo neporadí, ale spolehlivě jim pomůže maminka, tatínek nebo pes. U některých dětí je patrná konfabulace, například: „*Viděla jsem strašidlo a omdlela jsem a pak jsem zavolala tatínka a ten ho taky viděl a taky omdlel.*“ Některé z dětí také údajně líčí na strašidla všelijaké pasti, které prý skvěle fungují.

4. setkání (4. května 2021)

Kapitola *Dárek aneb když je lepší počkat* znovu vypráví o **radosti**. Děti se nejprve ptám, co by si přály dostat. Tato otázka vzbuzuje obrovský zájem, každé z dětí se hlásí hned několikrát a stále vymýšlí nové a nové věci. Toto prvotní nadšení je, zdá se, vyčerpá natolik, že z dalších otázek již musím pečlivě volit. Dále se tak ptám už jen na to, co jim kromě dárků udělá radost, jestli se někdy radují i jejich rodiče a jak to na nich děti poznají (Dostálová, Jančiová & Vlčková, 2020).

Děti by si nejvíce ze všeho přály nějaké zvíře. V odpovědích zaznívají často psi, kočky, králíci, křečci, morčata a z těch méně obvyklých druhů například lišky. Rozproudí se diskuse také nad tím, o které z těchto zvířat je nejnáročnější se starat. Mimo domácí mazlíčky by si jeden chlapec přál „*strašidelný dům za 4800*“ a na tento popud by jedna dívka moc chtěla „*strašidelný dům, kde by bylo všechno strašidelný, a byli by tam křečci a měli malý čepičky*“. Jedna holčička uvádí, že by si přála, aby byla hubená.

Kromě dárků dětem dělá radost maminka, nebo když si mohou hrát nebo běhat s dětmi. Jen jeden chlapec uvádí netypickou odpověď: „*Když animuju a ségra říká, že mi to jde líp a líp.*“

Velký problém (což je zajímavé vzhledem k odpovědím získaným během úvodního rozhovoru) mají tentokrát děti s přiřazením vnějších projevů k emoci radosti. Na otázku, jak poznají na rodičích, že mají radost, odpovídá jen jedna holčička, že „*se smějou*“, ostatní děti zaměňují vnější projev emoce s její příčinou. Většina dětí odpovídá: „*Když mám narožky.*“, „*Když mám svátek.*“ nebo „*Když jdou na bazén.*“

5. setkání (7. května 2021)

Děti mi dnes ukazují své výkresy Emušákova, které malovaly s paní učitelkou.

Již podruhé přichází téma emoce **smutku**, tentokrát s kapitolou *Pírko aneb když bolí na srdíčku*. Téma smutku je dnes příhodné, neboť hned tři děti během našeho setkání pláčou. Jeden chlapec proto, že ho druhý chlapec bouchnul, a dvě děvčata proto, že si s nimi nechtějí ostatní hrát. Z *Otázek pro děti* se tentokrát ptám na to, kdy byly děti smutné, co jim pomáhá, aby už nebyly smutné, a jak ony pomůžou někomu, kdo zrovna prožívá smutek (Dostálová, Jančiová & Vlčková, 2020).

Většině dětí vadí, že je občas bije jeden z chlapců ve třídě. To je také důvod jejich smutku. Dále jsou to často noční můry, například „*o tom, že jsem zůstala úplně sama, byla válka a všichni mi umřeli*“. Co jim nejvíc pomáhá, je opět mamincina náruč nebo také nový domácí mazlíček. A jak se zachovají ony samy, když vidí někoho smutného? Zeptají se ho, co se stalo, pomůžou mu a pohladí ho nebo obejmou. To si ostatně dnes mohou vyzkoušet i v praxi, protože je tentokrát ve školce poměrně dost dětí, které pláčou. Zejména holčičky jsou na plačící děti velmi jemné a působí starostlivě.

6. setkání (12. května 2021)

Dnešní příběh týkající se emoce **strachu** nese název *Tobogán aneb jde to i bez krunýře*. Vzhledem k tomu, že jsou dnes ve školce přítomny už i mladší děti a pouze jedna paní učitelka, trávím dnešní setkání se skupinou o samotě. To se odráží na poslušnosti dětí, které využívají nepřítomnosti paní učitelky a věnují svoji pozornost spíše hračkám ve třídě než dnešnímu příběhu. Jen několik málo z nich udrží pozornost od začátku až do konce. Z tohoto důvodu dnes pokládám méně otázek než obvykle, a sice jestli si děti vzpomínají na

něco, co pro ně bylo úplně nové a z čeho měly proto strach, a jak by pomohly kamarádovi, který se něčeho bojí (Dostálová, Jančiová & Vlčková, 2020).

Několik dětí má podobnou zkušenost jako Ferda, tedy že měly strach, když měly poprvé sjet po tobogánu. S každou další jízdou se také jejich strach zmenšoval. Dále se děti bály očkování. Jednomu z nich při něm pomohlo nedívat se a počítat ovečky. Jedna holčička potom sdílí svou zkušenost, ve které „držela v ruce poprvé pavouka, který je nejjedovatější na světě, a trochu jí kousnul“. Otázkou zůstává, zda se opět nejedná o dětskou konfabulaci.

Kamarádovi, který má z něčeho strach, by potom děti pomohly tak, že by tam byly s ním, nebo by mu poradily, aby si sedl na klín mamince.

7. setkání (14. května 2021)

Eliška aneb i slova mohou zranit, to je název příběhu vyprávějícím o emoci **hněvu**. Navzdory nepřítomnosti paní učitelky jsou tentokrát děti klidnější. Otázky, které jsem se rozhodla položit, jsou, proč se děti nejčastěji zlobí a co jim proti hněvu pomáhá (Dostálová, Jančiová & Vlčková, 2020).

Děti dokáže nejčastěji naštvat, když je sourozenec nebo spolužák ve školce praští nebo jim sebere nějakou hračku. Dále se často zlobí, když jim maminka odepře nějakou sladkost nebo když musí doma s něčím pomáhat. Holčičky také sdílejí své rozhořčení, když jim dnes jeden ze spolužáků ve školce řekl, „že mají prsa až na zem“.

Dětem proti hněvu, stejně jako proti všem ostatním negativním emocím, pomáhá maminčino objetí či pohlazení. Jen jeden chlapec se v případě naštvání brání tím, že „ho zbije a zkope“. Jedna holčička uvádí, že jí pomůže, když se spolu usmíří. Usmíření dle ní vypadá tak, „že si podají ruce“. Dalším dětem potom pomáhá pustit si něco veselého.

Dnes je krásně patrné, že většině dětí ve skupině nejsou lhostejné emoce druhých. Jeden chlapec sedí schoulený mimo kroužek a nechce se s nikým bavit. Děti k němu začínají samy od sebe chodit, sedají si k němu, hladí ho a vyptávají se, co se děje. Holčička, které jsem dnes slíbila, že může během vyprávění držet Ferdu, mu dokonce sama od sebe nabídne, že ho může držet on.

8. setkání (17. května 2021)

Téma **zvědavosti**, jehož se týká kapitola *Poklad aneb o zapomenutém tajemství*, vzbuzuje u dětí jak jinak než zvědavost. Děti věnují tomuto příběhu snad největší pozornost ze všech našich setkání. Sedí a ani nedutají. Po skončení četby děti samy začínají vyprávět, co zajímavého našly ony (nejčastěji staré nebo i stále platné mince – je hezké pozorovat nadšení z nálezů i pouhé jedné koruny). Poté se jich ptám, podle čeho poznaly, že byl Ferda zvědavý, a na co jsou zvědavé nyní, co by je zajímalo, co by chtěly případně objevit (Dostálová, Jančiová & Vlčková, 2020).

Na mou první otázku odpovídají děti spíše nepřesně: „*Že chtěl vyluštit tu šifru.*“, „*Že chtěl najít ten poklad.*“, „*Že lezl na tu půdu.*“ – to jsou odpovědi, které zaznívají nejčastěji. Nezmíní například napětí, ve kterém Ferda byl, nebo jeho nezdolnost při řešení šifry.

Většina dětí by potom chtěla také objevit poklad, ideálně zlato. Jedno z děvčat odpovídá, že by chtělo najít „*zlaté psí granule a zlaté dveře*“. Další holčička by také chtěla najít zlato, případně perly: „*Za ně bych pak měla peníze a kus peněz bych dala rodičům.*“ Jeden chlapec by si přál najít mufloní parohy. Ale jednoznačně nejpřekvapivější odpovědí je: „*Mě by zajímalo, proč jsem do tebe (tedy do mě jakožto autorky výzkumu) tak zabouchlá.*“

9. setkání (24. května 2021)

Příběh *Cirkus aneb kdyby nebylo kdyby* se opět týká emoce **hněvu**. Během četby jsou děti opět velmi klidné a je znát, že je zajímá, jak se vyprávění bude dále vyvíjet. Obecně se mi zdá, že s postupujícími příběhy se zlepšuje soustředění a zvyšuje se pozornost dětí. Možná je to tím, že si děti na program zvykají, ani četba ani já již pro ně nejsme nic nového. Otázky se tentokrát ptají na to, co děti dělají, když se zlobí, jak poznají, že se na ně zlobí maminka nebo tatínek, a co dělají, když se na ně rozzlobí kamarád (Dostálová, Jančiová & Vlčková, 2020).

Velká část dětí odchází pryč, když se na někoho rozzlobí. Některé si poté v klidu rozmyslí, co se vlastně stalo, a když se vrátí, sdělí onomu člověku důvod svého rozhořčení a požádají ho, aby to už vícrát nedělal. Některé se po návratu dokonce samy omluví, že se na něj rozzlobily. Jeden chlapec „*by ho zmlátil a hodil by mu do pusy zapálenou cigaretu, takže by mu hořelo břicho*“.

Na rodičích děti poznají hněv podle toho, že se mračí, že křičí nebo že také odcházejí z místnosti pryč. Některé děti se poté rodičů samy ptají, co se stalo a popřípadě jim samy nějak pomohou.

Když se na ně rozzlobí kamarád, chtějí děti znát důvod. Potom se mu omluví a zeptají se, jestli už se nezlobí.

Dětem je líto, když jim sdělují, že příště již s Ferdou přijdu naposledy. Říkají mi, že se na naše setkání vždy těší. Slibuji jim, že se na ně přijdu podívat i po skončení našich schůzek.

10. setkání (28. května 2021)

Poslední setkání je věnováno tématu **zvědavosti**. Příběh nese název *Mám, nemám? aneb krása překvapení*. Děti jsou během četby opět velmi pozorné. Následné otázky zjišťují, kdy děti bývají zvědavé, jestli mají něco zakázané, ale přesto je láká to zkusit, a jestli je podle nich zvědavost někdy i nebezpečná (Dostálová, Jančiová & Vlčková, 2020).

Již během čtení příběhu zjišťuji, že zhruba polovina dětí ve skupině nemá vůbec ráda překvapení a raději o věcech ví dopředu, aby se na ně mohla připravit. Některé z dětí mají dokonce tu samou zkušenost jako Ferda, totiž že nevydržely čekat, až dostanou dárek, a tak ho tajně rozbaly předčasně.

Jen jeden chlapec o sobě prohlašuje, že není zvědavý (ten samý o sobě ale v minulosti tvrdil, že se ani ničeho nebojí, tak nevím, zda mu můžeme věřit). Děti mají nejčastěji doma zakázáno sledovat strašidelné a sprosté filmy. Dvěma dětem rodiče nedovolí sledovat jednoho konkrétního youtubera, jehož jméno jsem zapoměla, ale který je prý sprostý extrémně. Ty samé děti v návaznosti na toto téma začínají hrdě vyjmenovávat všechna sprostá slova, co znají.

Nebezpečí zvědavosti děti vidí hlavně v tom, že když se někdo zvědavě vyklání z okna, tak může spadnout, nebo ho dokonce může někdo schválně strčit. Další situace, ve kterých může být zvědavost nebezpečná, už je samotné nenapadají, vymyslím tedy sama další různé příklady.

6. Výsledky

6.1 Způsob zpracování dat

Data jsou zpracována pomocí **tematické analýzy**. Datový korpus je tvořen všemi daty získanými během individuálních strukturovaných rozhovorů ve skupině A a B na začátku a na konci výzkumu. Na základě dat jsou vytvořeny kódy a na základě kódů jsou vytyčena témata, která se vztahují k výzkumným otázkám. Jedná se o induktivní způsob tematické analýzy, neboť obsah dat určuje následné kódy a témata (Hendl, 2016). Pro analýzu dat je využit program NVivo.

Na základě opakovaného studia datového korpusu jsou stanovena následující témata, která z velké části kopírují otázky využitě v rámci strukturovaného rozhovoru. Témata jsou následně dále zkoumána u každé z výzkumných otázek:

1. Identifikace emoce

- a. Odpovídající pojmenování – včetně synonym
- b. Neodpovídající pojmenování – například název jiné emoce, popis vlastnosti nebo činnosti panáčka
- c. Pojmenování na základě polaritě dobře–špatně
- d. Neznalost – tedy odpověď „*nevím*“

2. Popis situace vyvolávající danou emoci

- a. Relevantní situace
 - i. Situace s členy rodiny
 - ii. Situace s kamarády
 - iii. Materiálně zaměřená situace
- b. Irelevantní situace – tedy ta, která spíše vyvolá jinou než danou emoci
- c. Neznalost – tedy odpověď „*nevím*“ nebo „*nevzpomínám si*“

3. Popis vnějších projevů emoce

- a. Relevantní popis
 - i. Slovní popis
 - ii. Názorná ukázka – tedy dítě předvede danou emoci pomocí řeči těla
 - iii. Přírovnání k panáčkovi – tedy například odpověď „jako panáček“

- b. Irelevantní popis – dítě například znovu pojmenuje danou emoci nebo znovu popisuje situaci, která ji vyvolala
 - c. Neznalost – tedy odpověď „nevím“
4. **Nejproblematictější emoce**, ať už z hlediska její identifikace na panáčkovi, určení situace, ve které se u dětí objevila, nebo popisu jejích vnějších projevů
 5. **Aktuálně prožívaná emoce**, tedy to, jak se děti cítí v okamžik rozhovoru a čím je jejich aktuální emoce způsobena

6.2 Verbalizace výsledků

Výsledky jsou uspořádány z hlediska výzkumných otázek a sledovaných témat.

6.2.1 VO 1: Jak vyjadřují porozumění svým emocím děti v prvním měření, které není ovlivněno intervencí?

V rámci této výzkumné otázky jsou dohromady zpracovávána data z prvního rozhovoru s dětmi ze skupiny A i skupiny B.

1. Identifikace emoce

Více než polovina odpovědí dětí byla správně (konkrétně 44 z celkem 70 odpovědí). Nejmenší potíže jim jednoznačně dělalo identifikovat emoci radosti (zde používaly nejčastěji označení „veselý“, nebo dokonce „hrozně veselý“), dále strachu (nejčastěji uváděly, že se panáček „bojí“ nebo že je „vystrašený“), smutku (nejčastěji byl panáček „smutný“) a nakonec hněvu („naštvaný“, „vzteklý“ nebo se cítí „rozzlobený“).

Emoci zvědavosti nedokázalo rozpoznat ani jedno dítě. Nejčastěji ji zaměňovaly za údiv („diví se“), popisovaly, co podle nich panáček dělá (například „vidí robota“ nebo „kouká, že to je hustý“), nebo odpověděly, že neví. Mezi neadekvátními pojmenováními ostatních emocí se objevovaly výrazy, jako například „mračí se“, „uplakaný“, „brečí“ nebo „směje se“, to znamená, že děti nedokázaly pojmenovat emoci, ale pouze popsaly její projev.

Identifikace emoce na základě polarity dobře–špatně se ve třech případech objevila u emoce hněvu („špatně“, „blbě“) a v jednom u emoce radosti („dobře“).

2. Popis situace vyvolávající danou emoci

V celkem 70 odpovědích bylo nalezeno 46 popisů situací, které jsou ve vztahu ke vzniku dané emoce relevantní, což je opět více než polovina. Nejsnáze byly děti schopny popsat situace, ve kterých cítily strach a radost. V souladu s tím, že žádné

děti nebyly schopny emoci zvědavosti ani identifikovat, jen jedno z nich si dokázalo vzpomenout skutečně na moment, kdy bylo zvědavé („*když kluci nepřicházeli*“). Ostatní děti situaci vztahovaly spíše k údivu, za který zvědavost poprvé považovaly (ačkoli jsem jim sdělila správné označení této emoce): „*Divil jsem se, když jsem v akváriu nebyly ryby, ale želvy.*“, „*Jsem vykulená, když vidím speciální nové věci, třeba panenku, co mluví.*“ nebo například „*Koukala jsem, když Eliška dělala s tatínkem, jakože si hází na hlavu vejce.*“.

Nejčastějším tématem opakujícím se v odpovědích ohledně situací vyvolávajících emoce (a to jak ty negativní, tak ty pozitivní) jsou jednoznačně druzí lidé, a to jak členové rodiny („*Byla jsem smutná, když umřela prababička.*“, „*Byl jsem veselej, když jsem jel k babičce.*“), tak jiné děti („*Jsem smutná, když si se mnou nikdo nechce hrát.*“). Dalším velkým tématem jsou pro děti i materiální věci, i ty mohou být příčinou různých emocí („*Měla jsem radost, když jsem měla narožky a dostala jsem tabuli na křídly.*“, „*Byla jsem našťvaná, když kamarád měl tablet a já ho nemám.*“, „*Veselá jsem byla, když jsem dostala nadílku od zajíčka.*“).

3. Popis vnějších projevů emoce

Děti dávají ve větší míře přednost slovnímu popisu vnějších emočních projevů (42 ze 70 odpovědí bylo slovních). Celkem ve třinácti případech dítě nevědělo, jak to vypadá, když prožívá danou emoci (nejvíce „*nevím*“ zaznělo u emoce hněvu a smutku). Poměrně často děti projevy emocí předvádí pomocí řeči těla (jedenáct odpovědí), a to zejména emoci strachu. Hněv je nejčastěji spojován s mračením se, smutek s pláčem, radost se smíchem, zvědavost s otevřením pusy a strach s klepáním se. Zajímavé je, že navzdory neschopnosti většiny dětí odpovědět na otázky týkající se identifikace emoce zvědavosti a situace, ve kterých ji zažívají, většina z nich dokázala popsat nebo předvést, jak zvědavost vypadá.

Někdy zaznívaly i irelevantní odpovědi na otázku týkající se vnějších projevů emocí, například „*protože byly Velikonoce*“, „*byl to dobrý pes*“ nebo „*mám dárky*“. Tyto odpovědi naznačují spíše to, že děti dále popisovaly situaci vzniku té dané emoce.

4. Nejproblematičtější emoce

Z hlediska prvního a druhého tématu, tedy identifikace emoce a popis situace jejího vzniku, měly děti největší potíže s emoci zvědavosti. Z hlediska popisu vnějších projevů se jeví jako nejvíce problematická emoce hněvu a smutku. Naopak nejmenší problém dětem dělá emoce radosti, a to ze všech hledisek.

5. Aktuálně prožívaná emoce

Zhruba polovina dětí uvedla, že se aktuálně cítí „vesele“, druhá polovina, že „dobře“. Ve většině případů bylo důvodem to, že mohou být ve školce.

6.2.2 VO 2: Jak se změnilo vyjadřování porozumění svým emocím dětí ve druhém měření po absolvování intervence?

Pro zodpovězení této výzkumné otázky srovnávám data ze skupiny A z prvního a druhého rozhovoru, mezi kterými proběhla intervence.

1. Identifikace emoce

Ve srovnání s prvním rozhovorem došlo k nárůstu odpovídajících pojmenování emoce o osm odpovědí, tedy z 21 na 29. Počet neodpovídajících pojmenování klesl o pět, z osmi na tři. Odpověď dobře–špatně zazněla již jen jednou oproti třem případům v prvním měření. Odpověď „nevím“ ve dvou případech oproti třem původním.

Pouze v jednom případě došlo k tomu, že by dítě znalo odpovídající název emoce během prvního rozhovoru (zde odpověď konkrétně zněla „naštvaný“), ale během druhého již nedokázalo odpovědět adekvátně (zde odpovědělo „špatně“).

Nejmarkantnější rozdíl byl vidět u rozpoznání emoce zvědavosti. Zatímco v prvním měření ji nebylo schopno určit ani jedno dítě, ve druhém ji identifikovaly tři děti. I tak se ale zdá, že pro děti zůstává zvědavost stále nejvíce zapeklitou emocí.

2. Popis situace vyvolávající danou emoci

Popis situace relevantní ke vzniku dané emoce se z celkového počtu 24 odpovědí v prvním měření zvýšil ve druhém měření na 29. Jen u dvou dětí došlo k opakování původních výpovědí, a sice u jedné dívky: „Byla jsem smutná, když si se mnou nikdo nehrál.“, a u druhé: „Bála jsem se, když někoho stříleli a byli tam policajti a sanitka a vyšetřovali to tam.“. Pouze ve třech odpovědích děti tentokrát uvedly oproti adekvátní odpovědi v prvním rozhovoru, že neví, a to dvakrát u emoce strachu a jednou u smutku.

Stejně jako během prvního rozhovoru zaznívaly nejčastěji situace týkající se druhých lidí (například „Byla jsem smutná, když jsem odjela od babičky nebo když umřel děda.“) a dále týkající se materiálních věcí („Byla jsem naštvaná, když jsem nemohla mít zmrzku.“).

Opět byl vidět nejvýraznější rozdíl u emoce zvědavosti, kde tentokrát již dokázaly relevantně odpovědět všechny děti, až na jedno. Zaznívaly odpovědi, jako například „Jsem zvědavá, kdy bude děda mít zdravý záda a druhý děda, kdy bude mít hotový

dům.“, „Zvědavá jsem byla, když jsem přemýšlela, proč jsi sem přišla.“ nebo „Jsem zvědavá na Zuzky tajnou krabičku.“

3. Popis vnějších projevů emoce

Slovní popis vzrostl z 20 odpovědí na 22. Názorná demonstrace zůstala na stejném počtu, tedy na čtyřech odpovědích, ale jen ve dvou případech se jednalo o odpovědi stejného člověka na tutéž otázku. Zbylé dvě odpovědi, které byly v prvním rozhovoru ztvárněné řečí těla, byly v tom druhém předneseny slovně. A naopak, ty, které byly nejprve slovní, byly ve druhém rozhovoru tělesné. Přirovnání k panáčkovi vzrostlo z původních dvou případů na pět, neboť se jedno z dětí rozhodlo využít tentokrát panáčka k odpovědím na všechny otázky týkající se vnějšího projevu emocí. Odpovědi „nevím“ klesly z počtu šesti na dva, přičemž je překvapivé, že některé děti, které v prvním rozhovoru odpověď znaly, ji během druhého již neznaly. Irelevantní odpovědi také klesly o jednu, z původních tří na dvě (například „když jsem dostala ty šaty“).

V porovnání s prvním rozhovorem, kde děti popisovaly své emoční projevy poměrně jednoduše (například „Když jsem našťvaná, tak se mračím.“ nebo „Když mám radost, směju se.“), byly některé odpovědi ve druhém rozhovoru rozvitější (například „Když jsem měla radost, skákala jsem do vzduchu, smála jsem se a ráno jsem chvátala, abych už tam byla.“ nebo „Když jsem veselá, usmívám se, skákám, házím koule a baví mě to.“)

4. Nejproblematičtější emoce

Ve druhém měření se zdá, že se rozdíl v problematičnosti jednotlivých emocí stírá. I znalosti o emoci zvědavosti si už některé děti zvládly osvojit, a tak u ní již nedochází k tak velkému propadu oproti ostatním emocím. Stále se dá ale říct, že děti mají nejmenší problém s emoci radosti, a to jak s její identifikací, tak s určením situace vedoucí k jejímu vzniku a s jejími vnějšími projevy.

5. Aktuálně prožívaná emoce

I tentokrát odpověděla zhruba polovina dětí, že se cítí vesele, a druhá, že se cítí dobře. Tentokrát již nezazníval tak často důvod „protože jsem ve školce“, ale kromě něj uvedly děti ve dvou případech „protože jsi tu ty“ nebo například „protože tu je Lucinka“.

6.2.3 VO 3: Jak se liší vyjadřování porozumění svým emocím ve druhém měření u dětí, které absolvovaly, a u dětí, které neabsolvovaly intervenci?

Zde srovnávám data z druhého rozhovoru skupiny A, u které došlo k intervenci, a skupiny B, která intervenci neabsolvovala.

1. Identifikace emoce

Ve skupině A se ve druhém rozhovoru objevovala odpovídající pojmenování emocí více než ve stejném rozhovoru u skupiny B, konkrétně se jednalo o 29 odpovědí oproti 26. Také počet neodpovídajících pojmenování se lišil, ve skupině A šlo o tři odpovědi a ve skupině B o osm (nejvíce u emoce zvědavosti – nejčastěji děti stejně jako v prvním měření odpovídaly „*diví se*“). U skupiny A odpověď „*dobře–špatně*“ zazněla v jednom případě, u skupiny B nezazněla ani jednou. „*Nevím*“ potom děti ve skupině A odpověděly dvakrát, u skupiny B jednou.

Největší rozdíl se opět vyskytl u emoce zvědavosti. Zatímco ve skupině A vzrostl počet správných odpovědí z žádné na tři, ve skupině B pouze jedno dítě odpovědělo správně, jinak se opakovaly výrazy z prvního rozhovoru.

2. Popis situace vyvolávající danou emoci

29 odpovědí skupiny A obsahovalo situaci relevantní pro vznik dané emoce, u skupiny B se jednalo pouze o 22 odpovědí. I ve skupině B zaznívaly nejčastěji situace spojené s dalšími lidmi (například „*Měl jsem radost, když jsem byl u babičky a děda mi slíbil, že pojedeme na výlet a bude tam Maruška.*“) nebo s věcmi („*Byla jsem smutná, když jsem nedostala obruč.*“). Zatímco ve skupině A nezazněla během druhého rozhovoru ani jedna irelevantní situace, ve skupině B se tato možnost vyskytla dvakrát a opět se týkala emoce zvědavosti (například „*Koukala jsem, když jsem uviděla týpý na zahrádce ve školce.*“). Odpověď „*nevím*“ nebo „*nevzpomínám si*“ zazněla u skupiny A v šesti a u skupiny B v jedenácti případech (a to jak u emoce zvědavosti, tak i u dalších).

3. Popis vnějších projevů emoce

Slovní popis vnějšího projevu emoce uvedly děti ve skupině A ve 22 odpovědích, ve skupině B v 18. Ve skupině A došlo k názorné demonstraci ve čtyřech odpovědích, ve skupině B v šesti – zde se konkrétně jednalo o dvě děti, které tuto možnost odpovědi využily u hněvu, radosti a strachu. Panáček posloužil ve skupině A jednomu dítěti v celkem pěti odpovědích, ve skupině B šlo o více dětí s celkovým počtem čtyř odpovědí. Irelevantní popis emočních projevů nastal ve skupině A ve

dvou odpovědích, přičemž se týkal spíše popisu situace, která emoci vyvolala. Ve skupině B oproti tomu došlo k irelevantnímu popisu celkem čtyřikrát a ve všech případech obsahoval pouhé zopakování pojmenování emoce (například „*jsem vystrašená*“). „*Nevím*“ se ve skupině A vyskytlo v pěti odpovědích a ve skupině B v šesti.

Na rozdíl od skupiny A, kde se objevoval rozvítější popis vnějších projevů emocí, ve skupině B se stejně jako v prvním rozhovoru jednalo spíše o jednoduchá označení (například „*Když jsem smutnej, občas brečím.*“, „*Když se bojím, klepu zubama.*“).

4. Nejproblematičtější emoce

Zatímco u skupiny A se rozdíl mezi emocemi v tomto ohledu setřel, u skupiny B dětem stále dělá největší problém zvědavost, a to zejména z hlediska identifikace a určení situace, ve které se zvědavost objevila. Nejméně problémů mají děti stejně jako ve skupině A s emoci radosti.

5. Aktuálně prožívaná emoce

V obou skupinách jsou děti buď veselé nebo se cítí dobře. Na rozdíl od skupiny A, kde nejčastějším důvodem byla přítomnost ve školce, nebo přítomnost mě jakožto autorky výzkumu, ve skupině B byly důvody různorodější. Některé děti také uváděly, že jsou veselé, protože mohou být ve školce, další uvedly například „*protože logopedka řekla, že se mi vede a že mám pěkný hodinky*“, „*protože půjdu do Waldorfské školy, kam chodila moje sestra*“ nebo „*protože včera jsem byla v Praze*“.

7. Diskuse

7.1 Shrnutí postupu

Pro empirickou část mé diplomové práce byl využit kvalitativní design výzkumu, konkrétně exploratorní případová studie. Výzkumný vzorek byl tvořen dvěma skupinami dětí v posledním ročníku mateřské školy. Všechny děti absolvovaly úvodní a závěrečný individuální strukturovaný rozhovor, který zjišťoval to, jakým způsobem vyjadřují porozumění vlastním emocím. V jedné skupině mezi úvodním a závěrečným rozhovorem proběhla intervence ve formě deseti skupinových setkání, která byla věnována četbě knihy *Emušáci: Ferda a jeho mouchy* a následnému kladení doplňujících otázek zaměřených na rozvoj emoční inteligence, a konkrétně porozumění vlastním emocím.

Pokládala jsem si následující výzkumné otázky:

1. Jak vyjadřují porozumění svým emocím děti v prvním měření, které není ovlivněno intervencí?
2. Jak se změnilo vyjadřování porozumění svým emocím dětí ve druhém měření po absolvování intervence?
3. Jak se liší vyjadřování porozumění svým emocím ve druhém měření u dětí, které absolvovaly, a u dětí, které neabsolvovaly intervenci?

Data byla vyhodnocena prostřednictvím tematické analýzy, na základě které byla stanovena následující témata: identifikace emoce, popis situace vyvolávající danou emoci, popis vnějších projevů emoce, nejproblematictější emoce a aktuálně prožívaná emoce. Každému z témat jsem se následně věnovala ve vztahu k výzkumným otázkám.

7.2 Verbalizace závěru

Z výsledků je patrné, že **většina odpovědí dětí odpovídá tomu, co by měly vzhledem ke svému věku zvládat**. Tedy jsou schopny rozpoznat a pojmenovat emoci na základě výrazových vodítek, jsou schopny spojit emoci s její příčinou a dokážou popsat, jak se emoce navenek projevuje. Tato zjištění korespondují s teorií Ponce et al. (2004), kteří říkají, že si tyto dovednosti začínají děti osvojovat už ve věku tří až čtyř let. Tuto první vývojovou fázi porozumění emocím nazývají jako externí. To, že si jsou děti schopny vybavit zážitky svých minulých emocí, také souhlasí s Vágnerovou (2012), která říká, že v předškolním věku dochází k rozvoji emoční paměti.

Nejméně problematickou se jeví emoce radosti, a to jak z hlediska její identifikace, tak z hlediska určení její příčiny a popisu jejího vnějšího projevu (to je zajímavé vzhledem k některým neadekvátním odpovědím během čtvrtého intervenčního setkání věnovanému právě emoci radosti – viz výše). Také v odpovědi na otázku týkající se aktuální emoce, kterou děti prožívají v okamžiku rozhovoru, se radost objevovala velmi často. Tyto výsledky by mohly nasvědčovat tomu, že předškolní děti skutečně zažívají z emocí nejčastěji právě radost, tak jako píše Vágnerová (2012), a právě z tohoto důvodu pak nemají větší problém s jejím určením, propojením se situací, která ji vyvolala, a s určením jejích externích projevů.

Zajímavé je, že ačkoli se při identifikaci emoce na kartách objevovala u obou skupin v obou rozhovorech poměrně málokdy odpověď ve stylu dobře–špatně (nejčastěji jsem ji zaznamenala u emoce hněvu), v odpovědi na aktuálně prožívanou emoci zaznívala odpověď „dobře“ zhruba v polovině případů. Napadá mě, že by tento fakt mohl naznačovat, že **mají děti větší potíže s rozpoznáním emoce prožívané jimi samými** než s rozpoznáním emoce na základě vnějších vodítek, která vidí na kartě.

Zdá se, že **největší problémy dětem dělala emoce zvědavosti**, a to zejména její identifikace a identifikace její příčiny. Právě u zvědavosti byla ale patrná největší změna po absolvování intervence (i vzhledem ke skupině, u které intervence neproběhla), díky které měly děti možnost se s touto emoci více seznámit. I u vyjadřování porozumění ostatním emocím byl ale po proběhnutí intervence vidět rozdíl. **Pro děti již nebylo tak problematické emoci identifikovat ani určit její příčinu.** Samotná identifikace (na rozdíl od popisu příčiny) ovšem nebyla tolik problematická ani ve druhém rozhovoru se skupinou, u které intervence neproběhla, což může být způsobeno tím, že si děti pamatovaly názvy některých emocí z prvního rozhovoru.

Děti dávají při popisu vnějších projevů emocí obecně **přednost popisu slovnímu**. Někdy ale využívaly i gesta a mimiku, a to zvláště u emoce strachu. V určení vnějších projevů emocí došlo ve skupině s intervencí k **rozvíetí slovních odpovědí**, jinak se ale zdá, že děti využívají buď slovní popis, řeč těla anebo přirovnání k panáčkovi prostě podle toho, jak se jim zrovna zachce.

Z popisu situací vyvolávajících emoce, a to jak pozitivní, tak negativní, bylo jasně patrné, že jsou pro děti **emočně nejnabitější situace spojené s druhými lidmi**. Dále jako zdroj svých emocí uváděly materiální věci.

7.3 Limity studie a doporučení pro vylepšení

Prvním problémem může být již **formulace výzkumných otázek**. Z toho, jakým způsobem se děti vyjadřují o svých i cizích emocích, nemůžeme jednoznačně usuzovat o jejich porozumění emocím jako takovém (způsob vyjadřování může být zkreslen například nedostatečně vybaveným emočním slovníkem, nebo dítě může být stydlivé a hovořit méně). Poskytuje nám to nicméně alespoň nějaké vodítko, díky kterému se můžeme domnívat, jakým způsobem děti svým emocím rozumějí. Právě proto se výzkumné otázky neptají, jak děti rozumějí svým emocím, ale jak toto porozumění vyjadřují.

Důležitým aspektem, který může průběh výzkumu ovlivňovat, je **osobnost výzkumníka**. U kvalitativního výzkumu je možnost ovlivnění ještě daleko rozsáhlejší než u výzkumu kvantitativního. Jakožto jediný výzkumník jsem prováděla jak úvodní a závěrečné rozhovory včetně jejich vyhodnocování, tak intervenci mezi nimi. Díky tomu jsem měla možnost děti ze skupiny A, ve které probíhala intervence, poznat a ony mohly poznat mě. Troufám si říci, že se mezi námi vytvořila i určitá forma vztahu. Bylo znát, že se na mě děti pokaždé těší, a já jsem se těšila na ně. Tento vztah samozřejmě mohl určitým způsobem ovlivnit i průběh výzkumných rozhovorů. Nicméně i tak jsem se snažila zachovat ke všem dětem stejný způsob chování jak v rámci intervence, tak především v rámci výzkumného rozhovoru (to znamená, že jsem pokaždé pokládala otázky stejným způsobem, snažila jsem se vyvarovat návodných otázek či jiných forem nápovědy, všechny děti jsem stejným způsobem povzbuzovala i oceňovala).

Dalším problémem spojeným s osobností výzkumníka mohlo být posouzení relevantnosti či irrelevantnosti odpovědi. Ve sporných případech jsem se vždy dítěte ještě dále doptávala, abych odpovědi více porozuměla. I tak se ale někdy mohlo stát, že jsem relevantní nebo irrelevantní odpověď vyhodnotila nesprávně.

Pokud by byl podobný výzkum prováděn i v budoucnu, jistě by bylo vhodné zapojit **více výzkumníků** – minimálně jednoho do rozhovorů s dětmi, druhého do jejich vyhodnocování a třetího do realizace intervence.

Další výzkumník by se mohl uplatnit také jako zapisovatel, protože je velmi náročné vést s dětmi rozhovor a zároveň si zapisovat poznámky. Ve školce mi nebylo umožněno rozhovory nahrávat, proto jsem přistoupila k volbě selektivního protokolu. Je tedy možné, že kvůli tomuto omezení došlo k vynechání některých informací, které by mohly být pro výzkum důležité, ačkoli jsem se velmi snažila zahrnout do protokolu vše podstatné.

Díky zapojení dalších výzkumníků do případného budoucího výzkumu bychom také částečně splnili požadavek **triangulace**, která je v kvalitativním výzkumu doporučována. Další formou triangulace, kterou by bylo vhodné využít, je použití vícero druhů výzkumných metod. V tomto případě jsem byla limitována absencí metod pro zjišťování úrovně porozumění vlastním emocím u předškolních dětí, proto bylo složité vymyslet jiný možný nástroj sběru dat. Dalším aspektem, který zde hrál roli, byl ten, že jsem nechtěla děti vyčerpávat dalším zkoumáním. Domnívám se, že by přínos nebyl zdaleka tak veliký a spíše by to děti nudilo a otravovalo. Nebyl by tedy splněn etický princip beneficence a nonmaleficence.

Kvůli aktuálním protiepidemickým opatřením, která platila v době, kdy jsem začala výzkum realizovat, jsem byla nucena pracovat s daleko **menším vzorkem**, než jsem původně zamýšlela. To byl jeden z důvodů, který mě vedl k ustoupení od původně zamýšleného kvantitativního designu studie. Ve školce byly přítomny pouze nejstarší děti, tedy ty, které půjdou v září do první třídy. Zajímavé by bylo podobný výzkum zrealizovat i u mladších ročníků a sledovat proměnu vyjadřování porozumění vlastním emocím po absolvování této intervence u různých věkových skupin.

Menší skupina dětí byla ale nesporně i výhodou. Intervenci v podobě čtení příběhů a následného skupinového rozhovoru je jistě snazší aplikovat v menším počtu dětí. V původním počtu okolo pětadvaceti dětí ve třídě si intervenci neumím moc dobře představit. Pak by bylo zcela určitě vhodné rozdělit i tak třídu do menších skupinek a pracovat s nimi zvlášť. Domnívám se, že nejúčinnější by bylo intervenci poskytovat jednotlivě každému dítěti. Tak by nebylo rušeno ostatními dětmi, mělo by neomezený prostor pro odpovědi a neztrácelo by tak snadno pozornost. Z tohoto důvodu si myslím, že by publikace *Emušáci: Ferda a jeho mouchy* měla být využívána i v rodinách.

Právě **udržení pozornosti** bylo u zkoumaných dětí často problematické. Ať už se jednalo o hračky ve třídě, kde intervence probíhala, nebo například o mé vlasy, kterými byla zvlášť děvčata velmi fascinována. Už i samotní plyšáci, kteří k publikaci náleží, často odváděly pozornost dětí od předčítaného příběhu. Zároveň sloužily ale i jako výborná názorná pomůcka – děti mohly lepit mouchy emocí Ferdovi přímo do tlamy. Proto jsem se rozhodla je nadále využívat, ačkoli tím patrně úroveň pozornosti o trochu poklesla.

Z důvodu pozvolného poklesu pozornosti během intervencí jsem musela přistoupit ke snížení počtu otázek navazujících na příběh. Je tedy možné, že rozvojový potenciál

programu byl tímto krokem snížen. Domnívám se ale, že by nemělo cenu pokoušet se i přes sníženou úroveň pozornosti dětí dále rozebírat dané téma. Dalším řešením by mohlo být zařadit pauzu a poté znovu pokračovat. Bohužel po intervenci vždy následoval program venku, který jsem dětem nemohla a ani nechtěla narušovat.

I v tomto výzkumu samozřejmě mohl nastat **hawthornský efekt**. Dle Gavory (2010) už jen to, že mezi děti přijde výzkumník, tedy někdo zcela nový, u nich může vzbuzovat zvědavost. Na základě toho dochází k záměrné i nezáměrné změně chování, neboť se děti snaží ukázat v jiném světle než doposud. Může se tím zvýšit i výkonnost během činnosti ve skupině.

Jak během úvodních a závěrečných rozhovorů, tak během intervenčních setkání, jsem se potýkala s problémem, jak odlišit, kdy děti sdělují pravdu a kdy se jedná pouze o projev **dětské konfabulace**, pro děti v tomto věku velmi typické. Někdy to bylo zcela očividné, ale někdy jsem měla pochybnosti. Domnívám se ale, že se mi většinou konfabulaci od pravdivého sdělení podařilo odlišit, a tak výsledky výzkumu nejsou zkreslené.

Pro další výzkum by bylo také dobré zjistit více informací o **pozadí jednotlivých probandů**, například rodinné či socioekonomické poměry. Tyto informace by potom bylo možné dávat do souvislostí s úrovní porozumění vlastním emocím, a výzkum by tak mohl přinést další cenné poznatky prohlubující naši znalost o dané problematice.

Během intervenčních setkání jsem si povšimla, že mají děti sklon občas odpovědi **opakovat po spolužácích**. Tomu jsem se ale v rámci individuálních rozhovorů snažila zamezit tím, že jsem s dítětem hovořila odděleně od ostatních na klidném a nikým nerušeném místě.

Samozřejmě i v tomto výzkumu mohl nastat **efekt opakovaných měření**. Některé děti si v rámci závěrečného rozhovoru hned vzpomněly, že něco podobného již dělaly, některým to trvalo trochu déle, ale nebyl nikdo, kdo by si vůbec nevzpomněl. Děti nicméně nepůsobily znuděně, ba právě naopak. Zdálo se, že mají radost, že znovu mohou pracovat s kartičkami. Fakt, že některé děti ve druhém měření správně určily emoci na kartě, ačkoli poprvé ji určit nedokázaly, můžeme považovat za efekt učení. I odpovědi na další otázky se od prvního rozhovoru v některých případech nelišily, nebylo to ale zdaleka v takové míře, v jaké jsem čekala.

Pokud by v budoucnu došlo k realizaci obdobného výzkumu, bylo by možné využít pro individuální strukturovaný rozhovor **jiný podnětový materiál**, než jsou obrázkové karty emocí Moniky Bücken-Schaalové. Původně jsem přemýšlela nad využitím fotografií dětí prožívajících vybrané emoce, nakonec jsem se ale rozhodla právě pro tyto karty, neboť jsem se domnívala, že budou pro děti atraktivnější. Můžu konstatovat, že se karty dětem skutečně líbily, ale je možné, že právě vzhled karet mohl ovlivnit jejich odpovědi. Konkrétně karta vyobrazující emoci zvědavosti patrně nebyla zcela jednoznačná, což mohlo ovlivnit výsledky výzkumu.

7.4 Potenciální využití výsledků

Získané výsledky by mohly sloužit jako podklad pro stanovení hypotéz, které by byly následně zkoumány v rámci kvantitativního výzkumu. Například by se dalo hypoteticky ověřit, zda děti, které využívají v odpovědi na vnější projevy emoce řeč těla nebo přirovnání k panáčkoví, budou v odpovědi na situaci vyvolávající emoce volit spíše irelevantní situace.

Na základě výsledků by se dalo říci, že po absolvování dané formy intervence, tedy po několikátýdenní četbě publikace *Emušáci: Ferda a jeho mouchy*, se vyjadřování porozumění vlastním emocím předškolních dětí určitým způsobem mění. Další výzkumy, které by již obsahovaly větší a reprezentativnější vzorek, by toto zjištění měly ověřit. Mohly by ovšem samozřejmě využít i jiné formy intervence (například emoční karty, které jsem využívala v rámci úvodního a závěrečného rozhovoru, nabízí i další možnosti, jak s nimi pracovat a rozvíjet tak emoční inteligenci – viz výše). Tak by mohly přispět k rozšíření povědomí o možnostech rozvoje emoční inteligence, a zejména porozumění vlastním emocím, u dětí.

Protože neexistuje standardizovaná metoda měřící porozumění vlastním emocím, mohla by tato práce posloužit i jako inspirace pro její tvorbu. Díky vytvoření takové metody by poté bylo snazší prozkoumat například účinnost různých forem intervence.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo za pomoci nejznámějších modelů emoční inteligence představit koncept porozumění vlastním emocím jakožto základní složky emoční inteligence. Dále se práce pokusila přiblížit vývojová specifika předškolního období jako kontext pro emoční vývoj předškolních dětí, kterému byla věnována samostatná kapitola. V té byly navíc představeny i faktory, jež emoční vývoj dětí ovlivňují, a možnosti, jak přirozeně i cíleně rozvíjet emoční inteligenci dětí, a zvláště jejich porozumění emocím.

Výzkumná část se pokusila prozkoumat, jakým způsobem předškolní děti vyjadřují porozumění vlastním emocím a jak se toto vyjadřování mění u dětí, u nichž proběhne intervence ve formě četby knihy *Emušáci: Ferda a jeho mouchy* a následně rozhovoru z ní vycházejícího. Byl využit kvalitativní design, konkrétně exploratorní případová studie. Vzorkem byly dvě skupiny dětí v posledním ročníku mateřské školy. Pro sběr dat byl využit individuální strukturovaný rozhovor, a to dvakrát – na začátku a na konci výzkumu. U jedné ze skupin mezi úvodním a závěrečným rozhovorem proběhla intervence za pomoci výše zmíněné publikace *Emušáci: Ferda a jeho mouchy*.

Na základě výsledků výzkumu můžeme říci, že většina odpovědí dětí koresponduje s jejich věkovou úrovní. Zvládnou na základě výrazu identifikovat a pojmenovat emoci, přiřadit k emoci její příčinu a určit, jak prožívaná emoce navenek vypadá.

Nejmenší problém mají s emoci radosti, a to ve všech těchto aspektech. Radost také uvádějí velmi často v odpovědi na otázku týkající se aktuálně prožívané emoce. Tyto výsledky mohou naznačovat, že vzhledem k častému prožitku radosti znají děti tuto emoci (včetně situací, které ji vyvolávají, a jejich vnějších projevů) nejlépe. Jako nejproblematictější se jeví emoce zvědavosti, u které byly ale po absolvování intervence, tedy po seznámení se s touto, pro děti do té doby neznámou, emoci, patrné největší změny.

Dalšími změnami, kterých jsem si mohla povšimnout po proběhnutí intervence, byla například snazší identifikace emoce a její příčiny nebo rozvinutí slovního popisu vnějších projevů emoce.

Vzhledem k častým odpovědím „dobře“ na otázku, jak se děti cítí právě teď, se zdá, že děti snáze identifikují emoci, kterou vidí na kartičce, než emoci, kterou aktuálně ony samy prožívají.

Práce by mohla sloužit jako podklad pro tvorbu hypotéz pro další studie. Ty by zejména měly ověřit, zda je skutečně možné pomoci předškolním dětem zvolenou formou intervence rozvíjet jejich porozumění vlastním emocím. Také by mohla inspirovat k vytvoření metody měřící porozumění vlastním emocím u dětí.

Seznam použité literatury

Aksoy, P. (2019). Prevention Programs for the Development of Social-emotional Learning in Preschool Years. *European Journal of Education Studies*, 6(6), 1–14.

Albanese, O., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). Emotion Comprehension: The Impact of Nonverbal Intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(2), 101–115.

Banerjee, R., Watling, D., & Caputi, M. (2011). Peer Relations and the Understanding of Faux Pas: Longitudinal Evidence for Bidirectional Associations. *Child Development*, 82(6), 1887–1905.

Barish, K. (2009). *Emotions in Child Psychotherapy: An Integrative Framework*. New York: Oxford University Press.

Barish, K. (2012). *Pride and Joy: A Guide to Understanding Your Child's Emotions and Solving Family Problems*. New York: Oxford University Press.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25.

Bar-On, R. (2012). The Impact of Emotional Intelligence on Health and Wellbeing. In A. Di Fabio (ed.), *Emotional Intelligence: New Perspectives and Applications* (s. 29–50). London: IntechOpen.

Bar-On, R. (n.d.-a). Description of the Bar-On EQ-i, EQ-360 and EQ-i:YV. Získáno 25. ledna 2021 z <https://www.reuvenbaron.org/wp/description-of-the-eq-i-eq-360-and-eq-iyv/>

Bar-On, R. (n.d.-b). The 15 Factors of the Bar-On Model. Získáno 25. ledna 2021 z <https://www.reuvenbaron.org/wp/the-5-meta-factors-and-15-sub-factors-of-the-bar-on-model/>

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press.

Björk, R. F., Havighurst, S. S., Pons, F., & Karevold, E. B. (2020). Pathways to Behavior Problems in Norwegian Kindergarten Children: The Role of Parent Socialization and Child Emotion Understanding. *Scandinavian Journal of Psychology*, *61*, 751–762.

Bowlby, J. (2010). *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem* (I. Müller, překl.). Praha: Portál. (Originál byl publikován v roce 1969 s názvem *Attachment and Loss – Attachment*)

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (1999). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On, & D. A. Parker (ed.), *Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School and in the Workplace* (s. 343–362). San Francisco: Jossey Bass.

Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in Emotion Understanding from Three to Six Years. *Child Development*, *67*, 789–802.

Bücken-Schaal, M. (2018). *EMOCE – Obrázkové karty pro porozumění emocím a rozvoj sociálních dovedností* (A. Wallingerová, překl.). Praha: Pasparta. (Originál byl publikován v roce 2013 s názvem *Bildkarten Gefühle für Kindergarten und Grundschule*)

Budíková, J., Krušinová, P., & Kuncová, P. (2004). *Je vaše dítě připraveno do první třídy?: Co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát*. Brno: Computer Press.

Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.

Caiozzo, C. N., Yule, K., & Grych, J. (2018). Caregiver Behaviors Associated With Emotion Regulation in High-Risk Preschoolers. *Journal of Family Psychology*, *32*(5), 565–574.

Carroll, J. J., & Steward, M. S. (1984). The Role of Cognitive Development in Children's Understanding of Their Own Feelings. *Child Development*, *55*, 1486–1492.

Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J. M. (1992). Family-Peer Connections: The Roles of Emotional Expressiveness within the Family and Children's Understanding of Emotions. *Child Development*, *63*, 603–618.

Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj* (K. Bodnárová, překl.). Praha: Portál. (Originál byl publikován v roce 2011 s názvem *Comprendre et interpréter les dessins d'enfants*)

Committee for Children. (1991). *Second Step: A Violence-Prevention Curriculum. Preschool-Kindergarten (Ages 4–6). Teacher's Guide*. Seattle: Committee for Children.

Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. (n.d.). Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). Získáno 26. ledna 2021 z <http://www.eiconsortium.org/measures/teique.html>

Cooke, J. E., Stuart-Parrigon, K. L., Movahed-Abtahi, M., Koehn, A. J., & Kerns, K. A. (2016). Children's Emotion Understanding and Mother-Child Attachment: A Meta-Analysis. *Emotion, 16*(8), 1102–1106.

Covell, K., & Abramovitch, R. (1987). Understanding Emotion in the Family: Children's and Parents' Attributions of Happiness, Sadness, and Anger. *Child Development, 58*, 985–991.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development, 70*(4), 853–865.

De Léonardis, M., & Laterrasse, C. (2003). Socioafektivní vývoj malého dítěte. In L. Šulová, & Chantal Zaouche-Gaudron, *Předškolní dítě a jeho svět/L'enfant d'âge préscolaire et son monde* (s. 154–163). Praha: Karolinum.

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

Denham, S. A., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental Contributions to Preschoolers' Understanding of Emotion. *Marriage & Family Review, 34*(3–4), 311–343.

Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of Preschoolers' Emotion Understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928–936.

De Stasio, S., Fiorilli, C., & Di Chiacchio, C. (2014). Effects of Verbal Ability and Fluid Intelligence on Children's Emotion Understanding. *International Journal of Psychology*, 49(5), 409–414.

Di Fabio, A. (2011). Preface. In A. Di Fabio (ed.), *Emotional Intelligence: New Perspectives and Applications*. London: IntechOpen.

Dostálová, M., Jančiová, S., & Vlčková, H. (2020). *Emušáci: Ferda a jeho mouchy*. Praha: Scio.

Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family Talk about Feeling States and Children's Later Understanding of Others' Emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448–455.

Dunsmore, J. C., & Karn, M. A. (2004). The Influence of Peer Relationships and Maternal Socialization on Kindergartners' Developing Emotion Knowledge. *Early Education & Development*, 15(1), 39–56.

Dvořáková, H. (2007). *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

EPISCenter. (n.d.). Promoting Alternative THinking Strategies (PATHS). Získáno 12. února 2021 z [Promoting-Alternative-Thinking-Strategies-Logic-Model-5-12-2014.pdf](#)

Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost* (J. Valeška, překl.). Praha: Argo. (Originál byl publikován v roce 1993 s názvem *Childhood and Society*)

Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: Devět věku člověka* (J. Šimek, překl.). Praha: Portál. (Originál byl publikován v roce 1998 s názvem *The Life Cycle Completed*)

Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši* (P. Bakalář, překl.). Praha: Portál.

Galende, N., de Miguel, M. S., & Arranz, E. (2011). The Role of Physical Context, Verbal Skills, Non-parental Care, Social Support, and Type of Parental Discipline in the

Development of ToM Capacity in Five-Year-Old Children. *Social Development*, 20(4), 845–861.

Gardner, H. (1999a). *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí* (E. Votavová, překl.). Praha: Portál. (Originál byl publikován v roce 1983 s názvem *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*)

Gardner, H. (1999b). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

Gardošová, J., & Budíková, J. (2017). *Rozumím sobě, poznávám ostatní: Nácvik emočních a sociálních dovedností dětí v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Dr. Josef Raabe.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (V. Jůva, & V. Hlavatá, překl.). Brno: Paido.

Giallo, R., Cooklin, A., Wade, C., D'Esposito, F., & Nicholson, J. M. (2013). Maternal Postnatal Mental Health and Later Emotional-behavioural Development of Children: The Mediating Role of Parenting Behaviour. *Child: Care, Health and Development*, 40(3), 327–336.

Gillernová, I. (2011). Možnosti a efekty podpory emocionálního a sociálního vývoje dětí předškolního věku. In K. Bartošová, M. Černák, P. Humpolíček, M. Kukaňová, & A. Slezáčková (ed.), *Sborník příspěvků 14. ročníku konference na téma Sociální procesy a osobnost: Člověk na cestě životem: Křižovatky a mosty* (s. 84–88). Brno: Tribun EU.

Goleman, D. (2000). *Práce s emoční inteligencí* (R. Loulová, překl.). Praha: Columbus. (Originál byl publikován v roce 1998 s názvem *Working with Emotional Intelligence*)

Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence* (M. Bílková, překl.). Praha: Metafora. (Originál byl publikován v roce 1995 s názvem *Emotional Intelligence*)

Harris, P. L. (1999). Individual Differences in Understanding Emotion: The Role of Attachment Status and Psychological Discourse. *Attachment & Human Development*, 1(3), 307–324.

Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's Understanding of the Distinction between Real and Apparent Emotion. *Child Development*, 57, 895–909.

Hay Group. (2011). Emotional and Social Competency Inventory (ESCI): A User Guide for Accredited Practitioners. Získáno 30. ledna 2021 z http://eiconsortium.org/pdf/ESCI_user_guide.pdf

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hogrefe. (n.d.). IDS-P – Inteligenční a vývojová škála pro předškolní děti. Získáno 18. února 2021 z <http://hogrefe.cz/ids-p>

Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.

Hoskovcová, S., & Suchochlebová Ryntová, L. (2009). *Výchova k psychické odolnosti dítěte: Silní pro život*. Praha: Grada.

Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní: Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada.

Kaliská, L., & Kaliský, J. (2015). Možnosti merania črtovej emocionálnej inteligencie školským psychologom. *Školský psycholog/Školní psycholog*, 16(1), 55–65.

Kårstad, S. B., Wichstrøm, L., Reinfjell, T., Belsky, J., & Berg-Nielsen, T. S. (2015). What Enhances the Development of Emotion Understanding in Young Children? A Longitudinal Study of Interpersonal Predictors. *British Journal of Developmental Psychology*, 33, 340–354.

Kayili, G., & Erbay, F. (2019). A Comparison of Preschool Children's Communication and Emotional Skills on the Basis of Their Cognitive Tempos. *Early Child Development and Care*, 189(4), 625–634.

King, E., & La Paro, K. (2015). Teachers' Language in Interactions: An Exploratory Examination of Mental State Talk in Early Childhood Education Classrooms. *Early Education & Development*, 26(2), 245–263.

Klementa, J. (1981). *Somatologie a antropologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Klenková, J., & Kolbábková, H. (2002). *Diagnostika předškoláka: Správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství.

Kohlberg, L. (1975). The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. *The Phi Delta Kappan*, 56(10), 670–677.

Kohlberg, L. (1982). Moral Stages and Moralization: A Cognitive Developmental Approach. *Journal for the Study of Education and Development* 18(5), 33–51.

Kochanska, G. (2001). Emotional Development in Children with Different Attachment Histories: The First Three Years. *Child Development*, 72(2), 474–490.

Kolářová, P. (2015). Pohádková školička. In M. Miovský, *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi* (s. 98–108). Praha: Lidové noviny.

Kutálková, D. (2009). *Průvodce vývojem dětské řeči: Logopedická prevence*. Praha: Galén.

Kutálková, D. (2010). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada.

LaBounty, J., Bosse, L., Savicki, S., King, J., & Eisenstat, S. (2017). Relationship between Social Cognition and Temperament in Preschool-aged Children. *Infant and Child Development*, 26(2), 1–10.

Lagattuta, K. H. (2005). When You Shouldn't Do What You Want to Do: Young Children's Understanding of Desires, Rules, and Emotions. *Child Development*, 76(3), 713–733.

Laible, D. J., & Thompson, R. A. (1998). Attachment and Emotional Understanding in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 34(5), 1038–1045.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

Larsen, J. T., To, Y. M., & Fireman, G. (2007). Children's Understanding and Experience of Mixed Emotions. *Psychological Science*, 18(2), 186–191.

Leerkes, E. M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange G. (2008). Emotion and Cognition Processes in Preschool Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 102–124.

Lindsey, E. W. (2017). Mutual Positive Emotion with Peers, Emotion Knowledge, and Preschoolers' Peer Acceptance. *Social Development*, 26(2), 349–366.

Lynch, K. B., Geller, S. R., & Schmidt, M. G. (2004). Multi-Year Evaluation of the Effectiveness of a Resilience-Based Prevention Program for Young Children. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 335–353.

Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (2006). *Psychologický zrod dítěte* (S. Titl, J. Malcová, & J. Teichman, překl.). Praha: Triton. (Originál byl publikován v roce 1975 s názvem *The Psychological Birth of the Human Infant*)

Marsová, K., Mezuláníková, K., D'Souza, H., & Lacinová, L. (2014). Teorie mysli dětí v předškolním věku: souvislost s institucionální péčí a typem vzdělávání. *Československá psychologie*, 58(1), 2–13.

Mastorakos, T., & Scott, K. L. (2019). Attention Biases and Social-Emotional Development in Preschool-aged Children Who Have Been Exposed to Domestic Violence. *Child Abuse & Neglect*, 89, 78–86.

Matte-Gagné, C., Harvey, B., Stack, D. M., & Serbin, L. A. (2015). Contextual Specificity in the Relationship between Maternal Autonomy Support and Children's Socio-emotional Development: A Longitudinal Study from Preschool to Preadolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(8), 1528–1541.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.

Mayer, J. D., & Stevens, A. (1994). An Emerging Understanding of the Reflective (Meta-) Experience of Mood. *Journal of Research in Personality*, 28(3), 351–373.

McAlister, A. R., & Peterson, C. C. (2013). Siblings, Theory of Mind, and Executive Functioning in Children Aged 3–6 Years: New Longitudinal Evidence. *Child Development*, 84(4), 1442–1458.

McElwain, N. L., Halberstadt, A. G., & Volling, B. L. (2007). Mother- and Father-Reported Reactions to Children's Negative Emotions: Relations to Young Children's Emotional Understanding and Friendship Quality. *Child Development, 78*(5), 1407–1425.

Miller-Heyl, J., MacPhee, D. & Fritz, J. J. (1998). DARE to Be You: A Family-Support, Early Prevention Program. *The Journal of Primary Prevention, 18*(3), 257–285.

Mishara, B. L., & Yastgaard, M. (2006) Effectiveness of a Mental Health Promotion Program to Improve Coping Skills in Young Children: Zippy's Friends. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(1), 110–123.

Mohn, E. (2020). Howard Gardner (developmental psychologist). New York: Salem Press. Získáno 25. ledna 2021 z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=2&sid=ea081cab-cac6-4696-83e2-bc9c23615b53%40pdc-v-sessmgr06&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHNoaWImbGFuZz1jcyZzaXRIPWVkcylsaXZlJnNjb3BIPXNpdGU%3d#AN=121772741&db=ers>

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development, 16*(2), 361–388.

Morton, J. B., & Trehub, S. E. (2001). Children's Understanding of Emotion in Speech. *Child Development, 72*(3), 834–843.

Murray, D. W., Rabiner, D. L., & Carrig, M. M. (2014, březn). *Grade Level Effects of the Incredible Years Teacher Training Program on Emotion Regulation and Attention*. Příspěvek přednesený na konferenci SREE, Washington, DC, United States.

Nelson, J. A., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., Marcovitch, S., & Blankson, A. N. (2012). Maternal Expressive Style and Children's Emotional Development. *Infant and Child Development, 21*, 267–286.

Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2005). Models of Emotional Intelligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (ed.), *Emotional Intelligence: An International Handbook* (s. 31–50). Boston: Hogrefe & Huber Publishers.

Ornaghi, V., Grazzani, I., Cherubin, E., Conte, E., & Piralli, F. (2015). „Let’s Talk about Emotions!“. The Effect of Conversational Training on Preschoolers’ Emotion Comprehension and Prosocial Orientation. *Social Development, 24*(1), 166–183.

Parks, G. (2000, říjen). The High/Scope Perry Preschool Project. *Juvenile Justice Bulletin*. Získáno 11. února 2021 z webových stránek U. S. Department of Justice: <https://www.ojp.gov/pdffiles1/ojjdp/181725.pdf>

Pears, K. C., & Fisher, P. A. (2005). Emotion Understanding and Theory of Mind among Maltreated Children in Foster Care: Evidence of Deficits. *Development and Psychopathology, 17*, 47–65.

Perner, J., & Lang, B. (1999). Development of Theory of Mind and Executive Control. *Trends in Cognitive Sciences, 3*(9), 337–344.

Petrides, K. V., Siegling, A. B., & Saklofske, D. (2015). Theory and Measurement of Trait Emotional Intelligence. In U. Kumar (ed.), *The Wiley Handbook of Personality Assessment* (s. 90–103). Hoboken: Wiley-Blackwell.

Pfeffer, S. (2003). *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy* (M. Žárská, překl.). Praha: Portál. (Originál byl publikován v roce 2002 s názvem *Emotionales Lernen*)

Piaget, J., & Inhelder, B. (2010). *Psychologie dítěte* (E. Vyskočilová, překl.). Praha: Portál. (Originál byl publikován v roce 1966 s názvem *La psychologie de l’enfant*)

Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.

Pollak, S. D., Cicchetti, D., Hornung, K., & Reed, A. (2000). Recognizing Emotion in Faces: Developmental Effects of Child Abuse and Neglect. *Developmental Psychology, 36*(5), 679–688.

Pons, F., & Harris, P. L. (2005). Longitudinal Change and Longitudinal Stability of Individual Differences in Children’s Emotion Understanding. *Cognition and Emotion, 19*(8), 1158–1174.

Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion Comprehension between 3 and 11 years: Developmental Periods and Hierarchical Organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(2), 127–152.

Pons, F., Harris, P. L., & Doudin, P.-A. (2002). Teaching Emotion Understanding. *European Journal of Psychology of Education, 17*(3), 293–304.

Randell, A. C., & Peterson, C. C. (2009). Affective Qualities of Sibling Disputes, Mothers' Conflict Attitudes, and Children's Theory of Mind Development. *Social Development, 18*(4), 857–874.

Ranta, J., & Raitasalo, K. (2015). Disorders of Cognitive and Emotional Development in Children of Mothers with Substance Abuse and Psychiatric Disorders. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs, 32*(6), 591–604.

Roseline, D. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte* (A. Lhotová, & H. Prousková, překl.). Praha: Portál. (Originál byl publikován v roce 1998 s názvem *La découverte de votre enfant par le dessin*)

Řičan, P. (2014). *Cesta životem*. Praha: Portál.

Saracho, O. N. (2014). Research on Children's Theory of Mind. In O. N. Saracho (ed.), *Contemporary Perspectives on Research in Theory of Mind in Early Childhood Education* (s. 3–22). Charlotte: Information Age Publishing.

Sarmiento-Henrique, R., Recio, P., Lucas-Molina, B., Quintanilla, L., & Giménez-Dasí, M. (2019). The Role of Language in the Relationship between Emotion Comprehension and Theory of Mind in Preschool Children. *International Journal of Emotional Education, 11*(1), 169–176.

Scio. (n.d.). Emušáci. Získáno 19. února 2021 z <https://www.scio.cz/emusaci/>

Shapiro, L. E. (2009). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj* (H. Kašparovská, překl.). Praha: Portál. (Originál byl publikován v roce 1997 s názvem *How to Raise a Child with a High EQ*)

Schultz, D., Izard, C. E., & Abe, J. A. A. (2005). The Emotion Systems and the Development of Emotional Intelligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (ed.), *Emotional Intelligence: An International Handbook* (s. 51–68). Boston: Hogrefe & Huber Publishers.

Skalická, V., Hygen, B. W., Stenseng, F., Kårstad, S. B., & Wichstrøm, L. (2019). Screen Time and the Development of Emotion Understanding from Age 4 to Age 8: A Community Study. *British Journal of Developmental Psychology, 37*, 427–443.

- Slaměník, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada.
- Smékalová, E., & Palová, K. (2016). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie*, 16(3), 246–254.
- Smolík, F. (2016). Vývoj před vstupem do školy: od prenatálního stadia po předškoláka. In M. Blatný (ed.), *Psychologie celoživotního vývoje* (s. 65–84). Praha: Karolinum.
- Strand, P. S., Downs, A., & Barbosa-Leiker, C. (2016). Does Facial Expression Recognition Provide a Toehold for the Development of Emotion Understanding? *Developmental Psychology*, 52(8), 1182–1191.
- Streubel, B., Gunzenhauser, C., Grosse, G., & Saalbach, H. (2020). Emotion-Specific Vocabulary and Its Contribution to Emotion Understanding in 4- to 9-Year-Old Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 193, 1–20.
- Svoboda, M. (2015). Diagnostika školní zralosti. In M. Svoboda (ed.), *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* (s. 624–630). Praha: Portál.
- Svoboda, M. (ed.). (2013). *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- Svobodová, E. (n.d.). Jak pojmout podporu emoční inteligence a prosociálního chování v MŠ? In E. Svobodová, & A. Váchová (ed.), *Rozvoj emoční inteligence a prosociálního chování v mateřské škole (metodická podpora kurzu)* (s. 15–24). Získáno 5. února 2021 z http://podpora-ms.pf.jcu.cz/opory/KA1.6_Emoce.pdf
- Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Tejada, A. J., & Linder, S. M. (2020). The Influence of Child Sexual Abuse on Preschool-aged Children. *Early Child Development and Care*, 190(12), 1833–1843.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Treat, A. E., Sheffield-Morris, A., Williamson, A. C., & Hays-Grudo, J. (2020). Adverse Childhood Experiences and Young Children's Social and Emotional Development: The Role of Maternal Depression, Self-efficacy, and Social Support. *Early Child Development and Care*, 190(15), 2422–2436.

Ulutas, I., & Omeroglu, E. (2012). Maternal Attitudes, Emotional Intelligence and Home Environment and Their Relations with Emotional Intelligence of Sixth Years Old Children. In A. Di Fabio (ed.), *Emotional Intelligence: New Perspectives and Applications* (s. 167–180). London: IntechOpen.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Dr. Josef Raabe.

Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum.

Vrtbovská, P. (2010). *O ztraceném dítěti & cestě do bezpečí: Attachment, poruchy attachmentu a léčení*. Praha: Scan.

Weimer, A. A., Sallquist, J., & Bolnick, R. R. (2012). Young Children's Emotion Comprehension and Theory of Mind Understanding. *Early Education & Development*, 23(3), 280–301.

Wellman, H. M., Phillips, A. T., & Rodriguez, T. (2000). Young Children's Understanding of Perception, Desire, and Emotion. *Child Development*, 71(4), 895–912.

Wright Cassidy, K., Cosetti, M., Jones, R., Kelton, E., Rafal, V. M., Richman, L., & Stanhaus, H. (2005). Preschool Children's Understanding of Conflicting Desires. *Journal of Cognition and Development*, 6(3), 427–454.

Yelinek, J., & Grady, J. S. (2019). „Show Me Your Mad Faces!“ Preschool Teachers' Emotion Talk in the Classroom. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1063–1071.

Příloha 1: Informovaný souhlas pro zákonné zástupce dětí ze skupiny A



UNIVERZITA
KARLOVA

Vážení rodiče,

Jsem studentkou katedry psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Ráda bych Vás požádala o souhlas s účastí Vašeho syna/Vaší dcery ve výzkumu v rámci mé diplomové práce na téma Porozumění vlastním emocím u předškolních dětí a možnosti jeho rozvoje. Jejím hlavním cílem je prozkoumat, jak se mění vyjadřování porozumění vlastním emocím předškolních dětí po absolvování vybrané formy intervence.

Obsahem výzkumu bude rozhovor týkající se porozumění vlastním emocím Vašeho syna/Vaší dcery. Celý rozhovor bude trvat 5–10 minut a proběhne celkem dvakrát – na začátku a na konci výzkumu (zhruba po pěti týdnech). Mezi oběma rozhovory proběhne intervence ve formě čtení příběhů z publikace *Emušáci: Ferda a jeho mouchy* (Dostálová, Jančiová & Vlčková, 2020) a následné diskuse nad otázkami z příběhu vycházejícími. Tato intervence již bude prováděna skupinově s ostatními přítomnými dětmi a bude probíhat dvakrát týdně po dobu 30–45 minut. Celkem děti absolvují deset takových setkání.

Odpovědi získané během úvodního a závěrečného rozhovoru s Vaším synem/Vaší dcerou budou označeny číslem, díky tomu bude možné během zpracování dat zajistit jeho/její anonymitu. V diplomové práci nebudou zveřejněny žádné informace, které by následně umožnily jeho/její identifikaci, jako například jméno nebo věk.

Účast ve výzkumu je zcela dobrovolná a je možné ji kdykoli přerušit. Důležitý je pro mě rovněž souhlas Vašeho syna/Vaší dcery, proto ve chvíli, kdy odmítne svou účast, nebude k ní žádným způsobem nucen/nucena.

Pokud byste měli zájem o výsledky mého výzkumu, neváhejte se na mě obrátit. Můj email je: markylach@seznam.cz.

Předem Vám velmi děkuji.

Markéta Láchová

Souhlasím s tím, aby se můj syn/má dcera _____ účastnil/a výzkumu k diplomové práci na téma Porozumění vlastním emocím u předškolních dětí a možnosti jeho rozvoje.

Datum narození dítěte: _____

Jméno zákonného zástupce: _____

Podpis zákonného zástupce: _____

Datum: _____

Příloha 2: Informovaný souhlas pro zákonné zástupce dětí ze skupiny B



Vážení rodiče,

Jsem studentkou katedry psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Ráda bych Vás požádala o souhlas s účastí Vašeho syna/Vaší dcery ve výzkumu v rámci mé diplomové práce na téma Porozumění vlastním emocím u předškolních dětí a možnosti jeho rozvoje. Jejím hlavním cílem je prozkoumat, jak se mění vyjadřování porozumění vlastním emocím předškolních dětí po absolvování vybrané formy intervence.

Obsahem výzkumu bude rozhovor týkající se porozumění vlastním emocím Vašeho syna/Vaší dcery. Celý rozhovor bude trvat 5–10 minut a proběhne celkem dvakrát – na začátku a na konci výzkumu (zhruba po pěti týdnech).

Odpovědi získané během úvodního a závěrečného rozhovoru s Vaším synem/Vaší dcerou budou označeny číslem, díky tomu bude možné během zpracování dat zajistit jeho/její anonymitu. V diplomové práci nebudou zveřejněny žádné informace, které by následně umožnily jeho/její identifikaci, jako například jméno nebo věk.

Účast ve výzkumu je zcela dobrovolná a je možné ji kdykoli přerušit. Důležitý je pro mě rovněž souhlas Vašeho syna/Vaší dcery, proto ve chvíli, kdy odmítne svou účast, nebude k ní žádným způsobem nucen/nucena.

Pokud byste měli zájem o výsledky mého výzkumu, neváhejte se na mě obrátit. Můj email je: markylach@seznam.cz.

Předem Vám velmi děkuji.

Markéta Láchová

Souhlasím s tím, aby se můj syn/má dcera _____ účastnil/a výzkumu k diplomové práci na téma Porozumění vlastním emocím u předškolních dětí a možnosti jeho rozvoje.

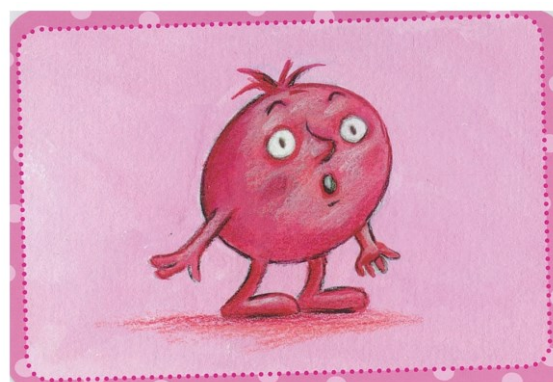
Datum narození dítěte: _____

Jméno zákonného zástupce: _____

Podpis zákonného zástupce: _____

Datum: _____

Příloha 3: Použité emoční karty



Příloha 4: Záznamová tabulka

Skupina:

Jméno:

Datum:

	1. HNĚV	2. SMUTEK	3. RADOST	4. ZVĚDAVOST	5. STRACH
1. Jak se panáček asi cítí?					
2. Vzpomeň si, kdy ses ty takhle naposledy cítil/a?					
3. Jak to vypadá, když se takhle cítíš, podle čeho bych to mohla poznat?					

Jak se cítíš teď?

Proč?